

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
CAMPUS MARÍLIA – SP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

EMERSON DA SILVA DOS SANTOS

AMBIENTE ESCOLAR E VALORES:
Um estudo comparativo entre a Escola de Tempo Integral e a Escola de Tempo
Parcial no Ensino Fundamental II

MARÍLIA
2017

EMERSON DA SILVA DOS SANTOS

AMBIENTE ESCOLAR E VALORES:

Um estudo comparativo entre a Escola de Tempo Integral e a Escola de Tempo Parcial
no Ensino Fundamental II

Dissertação apresentada à Faculdade de
Filosofia e Ciências do Campus Marília, da
Universidade Estadual Paulista, como parte
dos requisitos para obtenção do título de
Mestre em Educação.

Linha de Ensino: Psicologia da Educação:
Processos Educativos e Desenvolvimento
Humano.

Orientadora: Prof^a Dr^a Patrícia Unger
Raphael Bataglia

MARÍLIA
2017

Santos, Emerson da Silva dos.

S237a Ambiente escolar e valores: um estudo comparativo entre a escola de tempo integral e a escola de tempo parcial no ensino fundamental II / Emerson da Silva dos Santos. – Marília, 2017.

121 f. ; 30 cm.

Orientador: Patrícia Unger Raphael Bataglia.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, 2017.

Bibliografia: f. 114-116

1. Ambiente escolar. 2. Ensino fundamental. 3. Educação integral. 4. Valores. I. Título.

CDD 372

EMERSON DA SILVA DOS SANTOS

AMBIENTE ESCOLAR E VALORES:

Um estudo comparativo entre a Escola de Tempo Integral e a Escola de Tempo Parcial
no Ensino Fundamental II

Dissertação para obtenção do título de
Mestre em Educação, da Faculdade de
Filosofia e Ciências, da Universidade
Estadual Paulista – UNESP – Campus de
Marília, na Linha de Ensino - Psicologia
da Educação: Processos Educativos e
Desenvolvimento Humano.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: _____

Prof^ª. Dr^ª. Patrícia Unger Raphael Bataglia – UNESP Marília

2^a Examinadora: _____

Prof^ª. Dr^ª. Luciene Regina Paulino Tognetta – UNESP Araraquara

3^a Examinador: _____

Prof. Dr. Adrian Oscar Dongo Montoya – UNESP Marília

Marília, 16 de Fevereiro de 2017

Para Elza e Cícero, meus queridos e amados pais, pois sem o apoio e ajuda de vocês não seria possível o alcance desta sonhada etapa. Vocês estiveram ao meu lado em todos os momentos me incentivando e apoiando, a vocês a minha eterna gratidão.

Para Patrícia, Adrian, Alessandra, Eliane e Tânia, meus queridos e admiráveis professores, que estiveram ao meu lado em todos os momentos me apoiando e me orientando na busca de meus objetivos. Muito agradecido pelo apoio, motivação incondicional e principalmente, pelo incentivo ao estudo.

AGRADECIMENTOS

A **Deus** pelas graças recebidas, pela luz nos caminhos mais difíceis e pela força para nunca desistir.

A **Nossa Senhora de Fátima** pela sua intercessão e proteção.

À **Profa. Dra. Patricia Unger Raphael Bataglia**, minha estimada orientadora, que acreditou em minha capacidade e que me proporcionou a oportunidade de cursar o mestrado, abrindo a porta do mundo acadêmico, orientando sabiamente pelos caminhos para construção do conhecimento na área de Psicologia da Educação. Muito agradecido por fazer parte de minha vida, pelos ensinamentos, pelas orientações, pelo apoio em todos os momentos e por proporcionar situações de aprendizagem que me auxiliaram em minha formação acadêmica, pessoal e profissional.

Ao **Prof. Dr. Adrian Oscar Dongo Montoya**, meu estimado professor que compartilhou humildemente seu imenso conhecimento sobre as obras de Piaget e esteve ao meu lado em todos os momentos me apoiando e orientando. Muito agradecido pelo incentivo para que pudesse compreender sobre esse campo do conhecimento fascinante e desafiador, aprimorando minha formação acadêmica, pessoal e profissional.

À **Profa. Dra. Alessandra de Moraes Shimizu** que durante o desenvolvimento deste trabalho esteve sempre presente realizando várias leituras e sugestões para melhorá-lo, acompanhando e aprimorando minha evolução acadêmica. Muito agradecido pelo apoio, incentivo e pelas orientações em todos os momentos, auxiliando em minha formação acadêmica, pessoal e profissional.

À **Profa. Dra. Luciene Regina Paulino Tognetta** que aceitou prontamente participar das bancas examinadoras da qualificação e da defesa, contribuindo com seu saber para a conclusão da pesquisa. Muito agradecido, pois foi a Professora que apresentou e que ofereceu as orientações iniciais, abrindo as primeiras portas desta área desafiadora e gratificante que é a Psicologia da Educação.

À **Profa. Dra. Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo** que com seu conhecimento promoveu momentos que permitiu realizar várias leituras e interpretações deste mundo contemporâneo com seus desafios e contradições, mas ao mesmo tempo apresentando opções do que poderia ser feito para melhorá-lo. Muito agradecido pelo apoio, incentivo e pelas orientações em todos os momentos, auxiliando em minha formação acadêmica, pessoal e profissional.

À **Profa. Dra. Eliane Giachetto Saravali** que proporcionou momentos de reflexões sobre a importância de proporcionar situações desafiadoras em que o indivíduo possa expor seus pensamentos, refletir e evoluir como ser. Muito agradecido pelo apoio, incentivo e pelas orientações em todos os momentos, auxiliando em minha formação acadêmica, pessoal e profissional.

À **todos os meus familiares** que apoiaram e incentivaram para transformação de um sonho em realidade.

À **todos os meus alunos** que me proporcionaram momentos de reflexões profundas e que me levaram às inquietações necessárias para pesquisar sobre este tema e que me fizeram ampliar meus conhecimentos nesta área, auxiliando em minha formação acadêmica, pessoal e profissional. Muito agradecido por compartilhar os conhecimentos, angústias, inquietações, alegrias e por permitir fazer parte da vida de todos.

À **Seção de Pós-Graduação em Educação** da Unesp de Marília, pela atenção, apoio e profissionalismo.

À **todos os meus amigos da faculdade** que apoiaram, incentivaram e me acompanharam neste momento importante de minha vida.

Ora, a crítica nasce da discussão e a discussão só é possível entre iguais: portanto, só a cooperação realizará o que a coação intelectual é incapaz de realizar.

Jean Piaget

RESUMO

SANTOS, Emerson S., **Ambiente Escolar e Valores:** Um estudo comparativo entre a Escola de Tempo Integral e a Escola de Tempo Parcial no Ensino Fundamental II. Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, Marília – SP. 2017.

Esta pesquisa tem por objetivo investigar dois ambientes escolares, quais sejam: Escola de Tempo Parcial e Escola de Tempo Integral, analisando quais desses tem maior influência na construção de competências pessoais dos adolescentes, em especial a adesão a valores morais em nível moral. Os referenciais teóricos utilizados no trabalho como Piaget, Singer, Paulo Freire e Paro auxiliaram na conceituação de adolescência, valores morais, escola de tempo integral e clima escolar, sendo fundamentais para a contextualização e compreensão do objetivo proposto por este trabalho. O delineamento da pesquisa foi o estudo de caso. Houve a aplicação dos questionários Socioeconômico, Origin/hs, Clima Escolar e Adesão à Valores Morais. Foram feitas observações durante o desenvolvimento da pesquisa que auxiliou no entendimento e elaboração das considerações finais deste trabalho. Os resultados obtidos apresentaram que não há diferença significativa na influência dos diferentes ambientes na formação da adesão dos valores morais dos estudantes, exceto no caso em que exista situações quem os mesmos participem de atividades ou ações em que são protagonistas e consigam perceber e vivenciar situações de aprendizagem que sejam significativas para seu contexto e realidade. Se faz necessário uma reflexão sobre quais objetivos do Projeto de Escola de Tempo Integral são realmente atingidos, haja visto que os resultados significativos apresentados na adesão à valores foram detectados na Escola de Tempo Parcial, onde o estudante fica metade do tempo em atividades escolares comparado à outra modalidade de ensino. Contudo, espera-se que esta pesquisa sirva de base para outros estudos sobre a relação entre Ambiente Escolar e Adesão à Valores, ampliando aqui as discussões aqui iniciadas.

Palavras-chave: Adolescência. Valores Morais. Escola de Tempo Integral. Clima Escolar

ABSTRACT

SANTOS, S. Emerson, **School and Values Environment:** A comparative study between the Full Time School and Part-Time School in Elementary Education II. Paper presented to the Master's Program in Education of the Faculty of Philosophy and Sciences UNESP, Marilia - SP. 2017.

This empirical research aims to investigate two school environments, such as Partial School and Integral School, analyzing which of these has a greater influence on the construction of personal skills of adolescents, especially adherence to moral values. The theoretical references used in the work such as Piaget, Singer, Paulo Freire and Paro helped in the conceptualization of adolescence, moral values, full time school and school climate, being fundamental for the contextualization and understanding of the objective proposed by this work. The research design was based on a case study. The application of the Socioeconomic questionnaires, Origin / hs, School Climate and Adhesion to Moral Values was applied. Observations were made during the development of the research that helped in the understanding and elaboration of the conclusions of this work. The results obtained showed that there is no significant difference in the influence of the different environments in the formation of the adherence of the moral values of the students, except in the case where there are situations who participate in activities or actions in which they are protagonists and can perceive and experience situations of That are meaningful to their context and reality. It is necessary to reflect on what objectives of the Integral School Project are actually achieved, since the significant results presented in adherence to values were detected in the Partial School, where the student spends half the time in school activities compared to another form of education. However, it is hoped that this research will serve as a basis for other studies on the relationship between School Environment and Adhesion to Values, expanding here the discussions initiated here.

Keywords: Adolescence. Moral values. School of Integral Time. School Climate

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Frequência absoluta e relativa em relação ao Tipo de Escola.....	75
Tabela 2	Idade dos sujeitos.....	76
Tabela 3	Média das idades do grupo total.....	76
Tabela 4	Distribuição por Sexo nas Escolas.....	77
Tabela 5	Distribuição por Sexo ao Tipo de Escola.....	77
Tabela 6	Participantes por Ano.....	77
Tabela 7	Distribuição Classe Econômica Secretaria de Assuntos Estratégicos SAE.....	78
Tabela 8	Distribuição Classe Econômica Critério Brasil de Classificação Econômica CCBE.....	78
Tabela 9	Tempo de Matrícula na Escola.....	79
Tabela 10	Distribuição por Etnia ao Tipo de Escola.....	80
Tabela 11	Distribuição de Pessoas Com Deficiência ao Tipo de Escola.....	80
Tabela 12	Distribuição de Alunos que Trabalham.....	81
Tabela 13	Distribuição da Idade dos Alunos que Trabalham.....	81
Tabela 14	Distribuição de Responsáveis pelos Adolescentes.....	82
Tabela 15	Nível Pretendido de Estudos.....	82
Tabela 16	Ocupação de Interesses dos Adolescentes.....	83
Tabela 17	Número de Reprovação Escolar.....	84
Tabela 18	Número de Amigos apresentado pelos Adolescentes.....	84
Tabela 19	Disciplinas Lecionadas pelos Docentes.....	85
Tabela 20	Análise do Origin/hs do ponto de vista dos Estudantes.....	87
Tabela 21	Teste de Mann Whitney.....	89
Tabela 22	Oportunidade de Assunção de Papéis dos Coordenadores e Professores.....	90
Tabela 23	Comparação das Médias dos Grupos nas Várias Dimensões.....	91
Tabela 24	Comparação dos grupos com o Teste de Mann Whitney.....	92
Tabela 25	Correlações Significativas Segundo a Correlação de Pearson.....	94
Tabela 26	Porcentagem de respostas em cada nível de perspectiva social.....	97

Tabela 27	Amostras independentes da história 2 do caderno 6 que versa sobre Justiça.....	98
Tabela 28	Valor Respeito por tipo de escola e porcentagem em cada nível de resposta.....	99
Tabela 29	A história 3 do Caderno 6 é sobre inclusão de um aluno cadeirante...	100
Tabela 30	Inclusão de um aluno com Síndrome de Down.....	102
Tabela 31	Valor Convivência Democrática por tipo de escola e porcentagem em cada nível de resposta.....	103
Tabela 32	Valor Solidariedade por tipo de escola e porcentagem em cada nível de resposta.....	104

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Porcentagem de respostas em cada nível de perspectiva social.....	97
Gráfico 2	Valor Respeito por tipo de escola e porcentagem em cada nível de resposta.....	99
Gráfico 3	Valor Convivência Democrática por tipo de escola e porcentagem em cada nível de resposta.....	103
Gráfico 4	Valor Solidariedade por tipo de escola e porcentagem em cada nível de resposta.....	104

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Matriz com as Dimensões do Clima Escolar.....	61
Figura 2	Representação de Escalas de Valores por Simples Escalas Lineares..	68
Figura 3	Teste de Mann-Whitney para o Valor Justiça.....	98
Figura 4	Teste de Mann-Whitney para o Valor Respeito História Cadeirante..	101
Figura 5	Teste de Mann-Whitney para o Valor Respeito História Síndrome de Down.....	102

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
INRC	Identidade, Negação, Recíproca e Correlatividade
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
CIACs	Centros Integrados de Apoio à Criança
CEUs	Centros de Educação Unificado
PNE	Plano Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
ISO	<i>International Organization for Standardization</i>
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
ORIGIN/hs	<i>Questionnaire for assessing opportunities for role-taking and guide reflection in High School Students</i>
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade de Campinas
SAE	Secretaria de Assuntos Estratégicos
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
CCBE	Critério Brasil de Classificação Econômica
ABEP	Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa
RTS	Assunção de Responsabilidade Curricular
RTSS	Assunção de Responsabilidade Semicurricular
RTES	Assunção de Responsabilidade Extracurricular
RTNS	Assunção de Responsabilidade Não Curricular
GRS	Reflexão Dirigida Curricular
GRSS	Reflexão Dirigida Semicurricular
GRES	Reflexão Dirigida Extracurricular
GRNS	Reflexão Dirigida Não Curricular

SUMÁRIO

Lista de Tabelas

Lista de Gráficos

Lista de Figuras

Lista de Abreviaturas e Siglas

	Introdução.....	17
2	ADOLESCÊNCIA – Aspectos sociais, afetivos e cognitivos.....	22
3	VALORES MORAIS.....	30
4	ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL.....	42
5	CLIMA ESCOLAR.....	58
6	METODOLOGIA.....	72
7	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	75
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
	Referências Bibliográficas.....	114
	Consultas Bibliográficas.....	117
	APÊNDICES	
	A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	119
	B – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.....	120
	ANEXOS	
	A – Parecer do Comitê de Ética.....	121

INTRODUÇÃO

APRESENTAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO

Ao trabalharmos nas escolas, em contato direto com os professores e especialistas, constatamos que a maioria desses educadores afirma querer formar um ser humano crítico, cooperativo, conhecedor de seus direitos e deveres, participativo, atuante na sociedade em que vive, solidário; que saiba tomar decisões; que seja responsável, assertivo, equilibrado; que resolva seus problemas por meio do diálogo; que saiba expressar seus sentimentos; que tenha ideias novas e que sejam autônomos, moral e intelectualmente (TOGNETTA, 2007, p.159).

Paradoxalmente, a esse ideal expresso na citação de Tognetta (2007), percebe-se que muitas vezes não ocorre uma relação interpessoal equilibrada entre os professores e os adolescentes da Escola de Tempo Integral no que se refere ao cumprimento de regras escolares e às atividades cotidianas em sala de aula. O choque de opiniões que resulta dessa relação diária, desgasta os vínculos e afeta o desempenho dos estudantes. Constatase, em virtude desse relacionamento, a baixa frequência, o baixo rendimento, a evasão escolar, a falta de atenção, a utilização de celular fora das atividades pedagógicas em sala, a prática do *bullying*, a desmotivação, a ausência de limites, bem como a instabilidade emocional dos estudantes e professores. Com tudo isso, surgem dificuldades de relacionamentos que afetam diretamente o processo de aprendizagem nos ambientes educacionais.

Observa-se, por um lado, em alguns momentos a dificuldade que o adolescente possui em expressar suas opiniões, e os adultos, por outro lado, têm dificuldade em compreender as opiniões, as dúvidas e, em alguns casos, até próprios sentimentos do jovem. O professor por ter dificuldades em dialogar, não consegue atender às necessidades dos estudantes, seja âmbito cognitivo, seja no afetivo. As orientações do professor, por conseguinte, são vistas como “sermões”, ademais, em razão da relação desgastada, há uma agressão entre os adolescentes e jovens gerando práticas de “*bullying*”, acarretando mais atritos nos relacionamentos e sofrimentos entre os envolvidos. Essas atitudes, mesmo diante dessa realidade apresenta, são ignoradas por alguns estudantes e até mesmo por professores que preferem adotar uma postura *laissez-faire*, pois compreende como algo normal do relacionamento adolescente, sem perceber que em última instância toda esta instabilidade afeta diretamente o seu trabalho como docente. Conforme afirma Tognetta (2007, p.160), percebe-se que, apesar de terem

como meta formar pessoas autônomas, muitos professores não se sentem seguros sobre como podem favorecer o desenvolvimento da moralidade de seus alunos. Alguns ainda creem ser essa responsabilidade única e exclusivamente da família, como se a escola fosse impotente perante as influências familiares. Ao ressaltar a importância de trabalhar com o tema da moral e da ética na escola, educar para a liberdade, para a autonomia e para a tolerância, além de refletir sobre o papel das famílias e das escolas com relação a essas questões, La Taille (2002a, p.118) assevera: “Pelo que aprendemos após décadas de pesquisa sobre desenvolvimento moral, sabemos que é sobre a qualidade das interações sociais que devemos dirigir nossos olhares e que estas interações evidentemente não ocorrem apenas no seio familiar”.

Em face desse contexto, as Escolas de Tempo Integral apresentam como missão institucional ser um núcleo formador de adolescentes e jovens cujas primazias são a excelência na formação acadêmica e no apoio de seus projetos de vida, a formação ética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, conforme apresenta as Diretrizes do Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo (SÃO PAULO 2014). Oferecendo, a partir desses princípios, uma formação aos adolescentes que desenvolva suas potencialidades, permita sua autorrealização e o incentive a exercer uma cidadania autônoma, solidária além de competente. Tais Diretrizes são, pois, a base para orientar a escola na tomada de decisões, bem como auxiliar na compreensão dos objetivos, no estabelecimento das prioridades e na escolha das decisões estratégicas.

Vale ressaltar que a missão apresentada, ao que se refere à formação do adolescente e jovem da Escola de Tempo Integral, tem como base a formação de valores morais, espírito crítico e inovador, características consideradas imprescindíveis para uma educação integral de nossa época, inclusive, devem também ter a consciência ambiental e conhecimento acerca da evolução tecnológica atual. É interessante notar que ao analisar toda a proposta verifica-se o vínculo direto com os princípios da Escola Nova, cuja firmação deu-se, em nosso país, no início de 1930, semelhante, por sinal, ao movimento das Escolas Democráticas, que conforme menciona Singer (2010), foi um movimento que nasceu na descoberta da psicologia infantil e como uma crítica à escola tradicional.

Filosoficamente, no que se refere ao Projeto de Escola de Tempo Integral, os princípios remontam ao trabalho de Jean-Jacques Rousseau, cuja obra “*Emílio*” apresentava como poderia ser uma educação que considerasse as potencialidades dos alunos. Conforme Singer (2010, p.16), a verdadeira aprendizagem é a espontânea como

entende o grande inspirador Jean-Jacques Rousseau, que entende que o ser humano é provido de inteligência, personalidade e disposições mentais e emocionais.

Uma individualidade própria. É portanto, preciso somente permitir a exteriorização plena destas disposições. Rousseau apostava na curiosidade infantil e deixava que ela conduzisse o processo de aprendizado.

De acordo com Singer (2010) o ideal de democracia pretendido é, indubitavelmente, subordinado aos princípios de Liberdade, Igualdade e Fraternidade, da Revolução Francesa. Contudo, é também marcado pelas ideias do Socialismo, tanto o que se poderia chamar de Socialismo Romântico, de Rousseau, quanto o Socialismo Científico, Karl Marx. A noção básica é de uma sociedade em que todos os cidadãos possam participar das decisões relativas ao seu destino político, em que qualquer forma de imposição hierárquica na distribuição do poder e dos privilégios esteja definitivamente abolida, e o desenvolvimento dos indivíduos seja integral.

Outro fator que deve ser observado é sobre a evolução do discurso referente aos objetivos da Escola de Tempo Integral. Essa ideia surgiu para que as elites pudessem formar mão de obra qualificada para a industrialização no Brasil, no início do século XX. Naquela época, a implantação do modelo de Escola Nova, advinda ao Brasil por Anísio Teixeira, com bases teóricas de John Dewey, tinha como preocupação a evolução tecnológica do país e a formação de mão de obra profissional que pudesse suprir as demandas do mercado, denominada, hoje, de educação por competências a qual está descrita nos documentos do projeto de Escola de Tempo Integral. A intenção dessas ações visa atribuir um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes, como atributos das competências pessoais, que, em última instância, servirão para, no primeiro momento na Escola de Tempo Integral, no Ensino Fundamental, preparar os valores requeridos para o mercado, e na Escola de Tempo Integral, no Ensino Médio, direcionar sua formação profissional por meio do desenvolvimento de “seu projeto de vida”. Apesar da origem comum e do discurso de autonomia pedagógica, o movimento da Escola Nova foi se separando do movimento das Escolas Democráticas, por incompatibilidade de objetivos educacionais, conforme é citado por Singer (2010), embora a gênese seja similar, o movimento da Escola Nova trilhou um caminho específico, o qual não foi seguido pelas escolas democráticas. Com objetivo de formar cidadão produtivos, os teóricos da Escola Nova passaram a se dedicar à articulação dos elementos educativos ao mundo do trabalho.

O que motivou esse trabalho, foi o fato de o autor estar em contato com inúmeras reclamações de profissionais da educação a respeito do comportamento e dos valores morais dos adolescentes do Ensino Fundamental. O que se levou a refletir: em que medida e até que ponto a Escola de Tempo Integral pode influenciar na formação de novos valores ou na transformação dos valores dos adolescentes.

A análise será com base nas reflexões entre os problemas percebidos agora e o que os autores sugerem para transformar um espaço efetivo de formação do estudante, já que somente um horário estendido pode não ser suficientemente para atingir os objetivos educacionais traçados.

Este trabalho reúne no levantamento bibliográfico estudos sobre adolescência, valores morais, Escola de Tempo Integral e clima escolar.

A pesquisa empírica objetiva investigar dois ambientes escolares, quais sejam, Escola de Tempo Parcial e Escola de Tempo Integral, analisando quais desses possuem maior influência na construção de competências pessoais dos adolescentes, em especial, a adesão aos valores morais.

Como objetivos específicos teremos:

- Verificar a perspectiva moral na adesão dos valores como a justiça, a convivência a democrática, o respeito e a solidariedade;
- Analisar o ambiente escolar em relação a oportunidade de assunção de responsabilidades e reflexão dirigida;
- Analisar o Clima Escolar em suas dimensões de relações com o ensino e aprendizagem, relações sociais e os conflitos na escola, regras (sanções) e a segurança na escola, situações de intimidação entre alunos, a família (comunidade) e a escola, a infraestrutura e a rede física da escola;
- Comparar a influência do tipo de escola na adesão a valores em perspectiva moral;
- Comparar a influência do tipo de escola com as dimensões do clima escolar;
- Comparar a influência do tipo de escola com a assunção de responsabilidades e reflexão dirigida;
- Comparar as dimensões do clima escolar e a adesão aos valores morais;
- Comparar as dimensões do clima escolar e a assunção de responsabilidades e reflexão dirigida;
- Comparar a adesão de valores morais e a assunção de responsabilidades e reflexão dirigida;

A hipótese pressupõe que a Escola de Tempo Integral apresente melhores resultados comparativos e que seja notada a sua maior influência na anuência aos valores morais dos adolescentes, pois eles passam mais tempo na escola realizando atividades e ao mesmo tempo mantendo diversas relações interpessoais, fatores que podem auxiliá-los na formação moral. Espera-se que esta diferença também seja percebida em relação à assunção de responsabilidades e reflexão dirigida, bem como no clima escolar do ambiente analisado, desta forma poderá se afirmar que o fator tempo e as atividades propostas colaboram a fim de que os objetivos do Projeto de Escola de Tempo Integral, exposto pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, sejam atingidos.

2 ADOLESCÊNCIA – Aspectos sociais, afetivos e cognitivos

Para compreensão do trabalho alguns constructos foram detalhados, o primeiro desses será uma reflexão sobre a adolescência, analisando aspectos biológicos, cognitivos e psicológicos. A adolescência pode ser inquirida de diferentes formas. Um dos critérios utilizados para definição da adolescência é a Lei 8.069/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que considera questões históricas e sociais desta etapa da vida, compreendida pelo período entre 12 e 18 anos. A análise da adolescência pode também ser permeada por questões biológicas e psicológicas. Veremos a seguir alguns aspectos das questões históricas e sociais, biológicas e psicológicas, detendo-nos com afinco no aspecto cognitivo da abordagem psicológica desse momento de vida em que estão os sujeitos da pesquisa que realizamos.

O interesse na fase juvenil acentuou-se a partir do século XIX, vinculado às novas demandas sociais e econômicas da época, quando surgiu uma necessidade de segmentar em etapas a vida humana, cuja intenção foi um nicho de mercado de trabalho e, posteriormente, um potencial mercado consumidor. Conforme Matheus (2010, p.23), onde nota-se uma discrepância entre as definições dos grupos etários, de essa variação poderia ser considerada até os 30 anos para *adulescentia* e *iuventus* até os 50 anos em Roma.

Adolescência é um termo de origem latina, do verbo *adolescere*, que significa desenvolver-se, crescer; é próximo, no entanto, do termo *addolescere*, que significa adoecer. A proximidade entre os dois sentidos é sugestiva e anuncia a dimensão da crise a que ficou associado este termo, desde a modernidade, como será visto adiante. O termo *adulescentia* é encontrado em textos da cultura romana dos primeiros séculos, denotando um período da vida que sucedia à *pueritia* e precedia a *iuventus*, conforme levantamento feito por Franschetti.

A demanda de dividir e explicar a adolescência vem desde as antigas civilizações romanas e gregas, cuja relação baseava-se no poder e no vínculo com a sociedade vigente, já que a adolescência deveria se enquadrar nos preceitos de cada momento, o que ocorria com a obediência à sociedade e à família. Essa explicação e segmentação pode ser percebida também na Revolução Francesa, com o objetivo, entretanto, de fortalecer as instituições da época como a escola, a igreja e o exército, como cita Matheus (2010, p. 36), esse fortalecimento dar-se-á pela sustentação da noção de indivíduo, deixando evidente que essa formação dar-se-ia por etapas sucessivas, as quais seriam vividas e compartilhadas entre os membros da sociedade europeia por via

dos hábitos e costumes. À vista disso, consolidação do indivíduo com as instituições dar-se-á ao longo do século XIX, com a escolarização, a primeira comunhão e o serviço militar, experiências que fortaleceram as instituições como a Escola, a Igreja e o Exército.

Vale ressaltar que a primeira vez que a Língua Inglesa tratou a respeito da adolescência foi por volta de 1400, associando a idade com suas funções sociais, surgindo, destarte, a palavra *teenager*, que se refere a fase dos 12 aos 21 anos, aproximadamente. Como citado anteriormente, além de um enquadramento biológico, a adolescência foi entremeada em critérios mercadológicos, para tanto, basta lembrar a cultura *teen* hoje tão difundida na sociedade, conforme Matheus (2010, p.40), os centros urbanos das sociedades industriais elegeu o indivíduo como fundamento, onde a adolescência passou a ser um processo subjetivo, pilar de sustentação desse Estado Moderno, essa fragmentação se mostra decisiva no modo da organização social de cada época.

Na Antiguidade, a *efebia* ou *adulescentia* pertenciam a universos culturais em que as várias dimensões envolvidas (o público e o privado; a moral, a sexualidade e a política) estavam diretamente articuladas. Na Idade Média e início da Idade Moderna, a dissonância entre o discurso profano e o erudito anuncia a segmentação entre áreas de saber – ciências? – que se aprofunda nos séculos seguintes.

Há uma adaptação do termo adolescência com base na forma com que a sociedade encaixilha este período da vida. Em razão disso, na Grécia Antiga era vista como um etapa da vida, um objeto de admiração; em Roma, na Idade Média, era tratada com uma rígida hierarquia familiar e social e uma esperada submissão, portanto; todavia, é na modernidade, a partir de Jean Jacques Rousseau, que a adolescência é considerada como uma fase de crise, turbulência que faz parte da constituição do indivíduo. Lembrando que esta valorização do indivíduo vem satisfazer aos interesses capitalistas os quais estão sendo implantados na nova organização social. Conforme assevera Matheus (2010, p.148), o enaltecimento do indivíduo e de seus interesses, vinculará a imagem do jovem à urbanização. Aparentemente, surge um paradoxo entre a individualização e a uniformização da moda a partir de um mercado de massa. Porém, isso será equacionado pela personificação do jovem com a “novidade”. Por conseguinte, as discussões de questões sociais, a partir do jovem, será utilizada, visto que representará o confronto com as gerações precedentes. Esse confronto pode ser percebido tanto na Psicanálise, quanto na Sociologia, em que as tensões sociais foram

representadas com uma dimensão atemporal, supostamente universal, como o esse conflito entre o novo e o antigo fosse inevitável.

Infere-se nas várias concepções e visões da adolescência que ela é rodeada de conceitos e pré-conceitos sociais que, por fim, acabam rotulando como algo inexplicável e ao mesmo tempo complexo de se compreender, tornando à tona o receio da sociedade em lidar com esta fase da vida, aparentemente revestida de transgressão e conflitos, cuja crise ameaça o *status-quo* social. Essa relação de crise e crítica, pode-se verificar em Matheus (2010, p. 142), onde a noção de crise tem acompanhado a ideologia da modernidade ao longo do século XX até XXI, o termos *krisis* denota crise e crítica, assim falar em crise é realizar um julgamento.

O que implica, nessa segunda acepção, *julgamento* e *diagnóstico*, uso que segue em voga na atualidade, ainda que nem sempre explicitado. Isto porque o anúncio de uma *crise* depende da realização, reconhecida ou não, de um diagnóstico capaz de sustentar o veredicto, que por sua vez depende de um saber que lhe dê legitimidade.

O que se media a respeito desses conflitos de gerações, entre os adolescentes e os adultos, são os interesses e os objetivos dessas dissidências. Espera-se que os adultos possam ter condições psicológicas, emocionais, cognitivas, racionais e afetivas suficientes para poder compreender o contexto da situação histórico e social a fim de buscar uma solução em conjunto com os jovens e harmônica, já que o adolescente precisará compreender, perceber e enxergar o mundo por um novo ângulo, até então, imperceptível na fase infantil.

Outro significado que se encontra relativo à adolescência é o “crescer com dor”, demonstrando assim a nova fase da vida em que o indivíduo deixa de ser criança e entra para o mundo adulto, podendo causar-lhe um mal-estar, demonstrando como esse momento de transição é difícil. A confusão oriúnda dessa passagem, pode ser originada na dificuldade da sociedade compreender essa fase da vida cujas definições são desconexas com a descrição do perfil do indivíduo que passa por esta fase.

Do ponto de vista biológico, a adolescência tem sua marca inicial na puberdade, quando são registradas as primeiras mudanças perceptíveis dos caracteres sexuais masculino e feminino, como a mudança de voz e aumento dos testículos nos meninos e o aumento do quadril e dos seios nas meninas. Ligadas à questão biológica, mas ampliando a importância dessas mudanças físicas, temos a visão da psicanálise, segundo a qual, há uma reorganização da energia sexual, que parte, sem dúvida, das mudanças corporais, contudo tem como cerne “a emergência de novos aspectos pulsionais” e o

remanejamento dos referenciais identificatórios” que resultarão na própria construção da identidade adulta, Savietto Cardoso (2006, p.18), como destaca em Freud. Matheus (2010, p. 160) esclarece que a puberdade ao longo de sua obra, mas discutindo em particular uma sustentação para seus principais argumentos relacionados à sexualidade, como fundamento da condição humana.

Como se sabe, Freud pouco utiliza o termo adolescência (*Heranwachsen* ou mesmo a versão latina *adoleszente Person*), fazendo em contrapartida, menção constante à puberdade (*Pubertät*), termo mais usual na linguagem da época. Ao nomear aquele que vive esse “período”, ora fala em jovem (*Jugen*), ora em adolescente (*Jüngling* ou eventualmente *adoleszente Person*), ora menino (*Kindes*).

Freud chamou de “metamorfose da puberdade”, tratando as mudanças da vida sexual à sua conformação definitiva. Segundo cita Matheus (2010, p. 163), Freud destaca que algumas características evidentes na adolescência estão presentes na vida infantil em estado de latência, sendo assim, a puberdade é apresentada como o momento de definição da vida sexual, caracterizado pelo primado das zonas genitais, pela efetivação da escolha objetal, a partir das marcas infantis. Neste caso, a escolha objetal nesta fase será considerada pelo incremento da pulsão sexual. A puberdade é vista, portanto, como um momento que deixa de ser autoerótico para ser uma escolha fora do corpo onde a zona genital conquista sua primazia.

No texto, de 1905, (Três Ensaio sobre a Teoria da Sexualidade), Freud enfatiza o aspecto orgânico dessas mudanças quando destaca a importância das “glândulas sexuais” a deflagração da puberdade, consequentemente garantiria a universalização das características sexuais dessa fase.

De acordo com Matheus (2010, p. 327), a identificação de diferentes posições teóricas sobre a adolescência, mais do que mapear o suposto panorama teórico sobre o assunto – visa constatar os pontos de conflito e os de convergência relativos a tal tema.

É compatível entre os autores considerar a adolescência como segundo momento de operação psíquica, que é determinada pelos efeitos e pelos entendimentos sobre o sujeito psíquico e a concepção de estrutura psíquica.

Ainda do ponto de vista psicológico, podemos apreender essa fase no seu aspecto cognitivo, ou seja, em relação à formação das estruturas cognitivas, culminando na formação do raciocínio hipotético-dedutivo na adolescência (PIAGET; INHELDER, 1976).

A partir da fase juvenil é possível ao sujeito perceber-se e perceber o mundo que o rodeia. Assim sendo, a visão que, até então, era de uma criança operatória concreta, cujas conclusões necessárias a partir das premissas hipotéticas não são possíveis, dá espaço a uma nova visão de mundo e de conceitos que, certamente, acarretarão críticas aos modelos até então assimilados e compreendidos como sendo corretos e ideais. Importante frisar que na visão de PIAGET(1976), tal possibilidade não se vincula a maturação orgânica simplesmente, deve-se eliminar um equívoco que é a relação entre o pensamento formal e a puberdade e sim na integração do indivíduo na sociedade adulta.

Não há dúvida de que há numerosos laços entre o aparecimento das estruturas formais e as transformações da afetividade, e logo mais falaremos destas últimas. No entanto, tais relações são complexas e não tem sentido único. Por isso, ainda aqui estaríamos diante de uma confusão preliminar se quiséssemos reduzir a adolescência às manifestações da puberdade.

Considerar a puberdade como fator determinante na adolescência pode proporcionar uma desvalorização do meio, onde integração com o mundo adulto varia de acordo com a sociedade, cultura e costumes, independentemente, das questões biológicas visíveis na puberdade. No que se refere ao estudo de Piaget, o fato fundamental dessa evolução é a transição social, em quem não há interesse em associar o pensamento formal à puberdade. As transformações que ocorrem na adolescência, podem ser observadas na evolução de um pensamento do concreto para o formal. Há uma mudança qualitativa importante entre os estágios anteriores e o formal. O pensamento lógico já se fazia presente com a capacidade operatória, porém sobre objetos concretos. A capacidade de operar sobre hipóteses abre uma imensa margem de vivências e de elaborações no nível da representação.

Vale ressaltar que essa construção cognitiva dependerá de alguns fatores, entre os quais, a linguagem utilizada na sociedade, a qual permitirá que o adolescente compreenda o que é solicitado, conforme Piaget e Inhelder (1976, p. 209), onde algumas expressões são decisivas na interpretação hipotético-dedutiva.

O que deve ser ressaltado que a linguagem traduzirá de maneira próxima a estrutura do pensamento.

Observar as transições dos estágios cognitivos na adolescência, as dificuldades apresentadas nessa evolução, é válido para traçar as fronteiras entre o concreto e o formal, pois apresentará até onde, do ponto de vista psicológico, a forma do pensamento superior deriva da inferior. As experiências são válidas para observar essa evolução,

entretanto não se deve superestimar a importância delas, já que se pode cair numa tradução de um “empirismo lógico”, sem considerar as experiências adquiridas por meio da convivência social.

Evidentemente, o funcionamento psicológico das operações lógicas supõe uma organização ou uma estrutura de conjunto. Nesse momento, surge um interesse psicológico no processo, visto que o adolescente para realizar tais operações apresenta um sincronismo de conjunto de noções ou operações solidárias entre si, os quais permitem evidenciar o pensamento formal. Essas noções apresentam características que segundo Piaget e Inhelder (1976, p.231), 1) são mais gerais que as anteriores, suscetíveis a aplicações variadas; 2) do ponto de vista psicológico são abstraídas das estruturas operatórias do sujeito e não dos objetos; 3) quase todas as operações apresentam semelhanças do grupo INRC (Identidade, Negação, Recíproca e Correlatividade), no que se concerne às inversões e às reciprocidades. Tais experimentos servem para demonstrar a evolução hipotético-dedutiva que o adolescente apresenta, diferentemente da criança, apresentando claramente as distinções nas estruturas lógicas por meio de suas conclusões nas respostas dos problemas apresentados. O adolescente é capaz de subrepor a lógica das proposições à das classes e das relações, podendo reunir seu raciocínio à prova experimental baseada na variação de um único fator.

Entretanto, a lógica não é tudo, tem-se que se analisar, nesta etapa da vida, quais modificações são visíveis em relação ao pensamento, bem como à integração do indivíduo com o meio.

As construções afetivas não podem ser atribuídas às transformações neuro-fisiológicas da puberdade. Não se devem também apenas às transformações do pensamento. Segundo Inhelder e Piaget (1976, p.250), são considerados dois fatores associados, as transformações do pensamento e a integração na sociedade adulta, lembrando que esta última inclui uma reestruturação total da personalidade, onde o aspecto intelectual acompanha ou complementa o aspecto afetivo.

Ressalta-se que durante a integração entre o adolescente e a sociedade podem surgir conflitos em virtude da visão de mundo que ambos possuem, muitas vezes, com ideários e modelos práticos de resolução de problemas diferentes. Outro fator que distingue o adolescente de uma criança é quando esta busca compensações lúdicas ou reais de suas ações. O adolescente acrescenta a vontade de reformas, ou até um plano de execução de suas ideias, logo, voltando sua consideração para um mundo de

possibilidades, no qual constrói sistemas e teorias, que refletem sobre o seu pensamento. Mesmo que essas teorias não sejam originais e inadequadas, do ponto de vista operacional, são de extrema importância, pois permitirão ao adolescente sua integração moral e intelectual na sociedade dos adultos, afetando em seu programa de vida e assimilação de ideologias, o que caracterizam a sociedade nas relações entre os indivíduos.

Destarte, nessa forma de perceber a realidade, cuja descoberta se dá pela inteligência operatória formal, ocorre o mesmo processo visto na criança, por estágios, ampliando passo a passo sua visão dos fatos e acontecimentos. Verifica-se que as principais características intelectuais do adolescente decorrerão de forma direta ou indireta da elaboração das estruturas formais. Em face desse contexto, as novidades afetivas estarão relacionadas com o intelecto, que no funcionamento da compreensão dos fatos, estarão ligados às transformações de comportamento provocadas pela construção das estruturas formais. Então, dizer que a adolescência é idade da integração no universo social adulto é sustentar que é a idade da formação da personalidade, criação de um programa de vida e, conseqüentemente, a adequação da escala de valores e a compreensão da afetividade. Isso proporcionará ao adolescente a construção de sua autonomia, um aspecto afetivo essencial para a formação da personalidade.

Para essa construção da personalidade, Piaget considera que haja as operações afetivas que serão denominadas de atos de vontade, pois serão estes os instrumentos da conservação dos valores escolhidos para o programa de vida do adolescente e sua reforma da sociedade atual por meio de suas teorias e hipóteses. Segundo Piaget (2014), para William James, não se deve confundir vontade com esforço, pois para ele a vontade ocorreria a partir de duas tendências, a vontade e escolha, e que no final a vontade vencedora seria a que primeiramente poderia ser descartada, ou seja, uma escolha mais difícil. De acordo com Piaget (2014), para Claparède, a definição de vontade é a readaptação de conflito das tendências. Enquanto há uma adaptação, não temos necessidade de inteligência, nem de vontade, porém quando há uma lacuna ou um conflito de tendências contrárias aí surgirá a vontade, desse conflito sairão vitoriosas as tendências superiores. Conforme Piaget, a descentração de ordem afetiva, ou seja, reviver ou antecipar valores e vivê-los igualmente, é uma transformação na intensidade ou tendência dos desejos, e os valores que nos dividiam, ou seja, a vontade, é simplesmente a conservação dos valores.

Neste sentido, segundo Piaget, não seria prova de vontade evitar conflitos, mas a prova seria ter à sua disposição valores suficientes para atenuar a gravidade dos conflitos. Um adolescente que tenha grande vontade, apresentará menos conflitos, pois seus valores prevalecem sempre com relação às tendências do momento. Assim sendo, a afetividade representa para o adolescente o fator de energia de sua conduta, enquanto a estrutura definirá suas funções cognitivas, não significa que a afetividade seja determinada pelo intelecto, nem o inverso, porém que os dois caminhem juntos no funcionamento do sujeito. Essa socialização afetiva será fruto dos sentimentos relativos às ideias e às pessoas, em que a formação da personalidade, será caracterizada pelo papel social e por uma escala de valores. Entende-se por personalidade, a adesão a uma escala de valores e a adoção de um papel social que resultará na submissão do eu, para encarnação de um ideal.

Ao elaborar seu programa de vida e o seu plano de reformas, isso auxiliará o adolescente sob o ângulo das funções cognitivas ou do pensamento, uma característica fundamental para sua conduta. Esse plano fará com que ele opte por um escala de valores que colocará ideais que considerará como meios permanentes, em que assistirá na organização afetiva e intelectual dessa nova inserção social. Esse plano será uma afirmação de autonomia moral conquistada pelo adolescente.

Assim sendo, a análise do período da vida chamada adolescência pode ser abordada por aspectos históricos e sociais, biológicos e psicológicos, bem como por aspectos cognitivos. Em todos percebe-se a relação do sujeito com ele mesmo e com o outro como sustento em sua evolução intelectual. Limitar um determinado aspecto para explicar e compreender essa fase talvez não seja o mais razoável, já que todos esses aspectos apresentaram importância na compreensão da formação do ser, que em última instância, auxiliará no desenvolvimento de uma autonomia, pois o indivíduo compreenderá sua posição como ser histórico, social, biológico, psíquico e cognitivo. Essa percepção se faz necessária a fim de que o adolescente e, os adultos que convivem ao seu redor, possam assessorar na formação de sua personalidade.

3 VALORES MORAIS

Para compreensão da relação entre ambiente escolar e os valores morais nos adolescentes, se faz necessário uma reflexão sobre sua definição e sua relação com a formação das competências pessoais dos mesmos. No que se refere às competências será definida como Perrenoud cita (2011, p.49), que as competências estão relacionadas a um conjunto de situações, e as habilidades a operações ou esquemas que podem colaborar como funcionamento de múltiplas competências, ainda tratando que ela pode também ser observada como algo mais heterogêneo, no que se refere às atitudes, compreendidas como posturas; valores, como princípios e normas; relações com o saber, com a ação, com o outros e com o poder; e os recursos emocionais e relacionais.

A escolha dos valores morais para composição da personalidade nos adolescentes, perpassa vários aspectos, entre eles, a afetividade, que impulsionará as condutas, e a estrutura, que definirá as funções cognitivas. Neste ponto, o intelecto e a afetividade caminharão juntos, o que permitirá ao adolescente a sua inserção no mundo social adulto, conduzindo, portanto, a sua adaptação ao novo ambiente social. A criação de teorias e sistemas permitirão ao adolescente a vivência de ideais. Diferentemente da criança, em quem os sentimentos sociais estão relacionados aos afetos interindividuais, o adolescente compreenderá e viverá noções de humanidade e justiça social. Isso será importante, dado que o adolescente compreenderá os valores existentes na sociedade e, posteriormente, elegerá aqueles que julgar importante para a formação de sua personalidade por meio de seu programa de vida. Compreender os valores em nível cognitivo e como construção social se faz preciso para que se possa refletir sobre a construção e a escolha de valores realizadas pelos indivíduos, conforme cita Piaget (2014, p.148), um objeto terá valor quando enriquece a ação; uma pessoa tem valor quando ela enriquece o campo da própria ação. Esse enriquecimento de maneira geral será uma troca com o meio exterior e não mais somente uma regulação interna.

Na infância existirá dois processos distintos na gênese do juízo moral, a coação e a cooperação. Em um primeiro momento, a coação servirá como ponto de reflexão para seu egocentrismo inconsciente e, posteriormente, a cooperação permitirá a compreensão da regra que será interiorizada e dará origem aos julgamentos de responsabilidade subjetiva. Esse processo auxiliará na formação da autonomia quando houver a percepção da necessidade que sejam estabelecidas relações de simpatia e respeito mútuo, essa autonomia moral será caracterizada por consideração de um ideal

independente de uma pressão exterior. A autonomia surgirá assim da reciprocidade, quando o respeito mútuo é bastante forte, para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado, sendo isso compreendido como o princípio da empatia. (PIAGET, 1994, p. 155).

Considerando, portanto, que os dois tipos de respeito desencadearão os dois tipos de moral, ou seja, a coação para a heteronomia e a cooperação para a autonomia, aspectos que devem ser observados por movimentos íntimos da consciência, ou nas atitudes sociais, pois será difícil de ser detectado em conversações com as crianças, isso é o que evidencia a noção de justiça.

Na infância, o sentimento de justiça será influenciado por exemplo prático dos adultos e posteriormente pelo respeito mútuo e a solidariedade entre crianças. Diferentemente na adolescência, a justiça advém do equilíbrio das relações sociais, como por exemplo a regra do não mentir imposta socialmente, onde o adolescente será mais fiel aos amigos que aos pais. Esse sentimento de justiça cresce na medida que cresce a solidariedade, essa evolução de noção de justiça também deve ser analisada sob a ótica das sanções, que deve fazer com que seja compreendida que as relações de cooperação tenham prioridade sobre as relações de coação.

A compreensão da evolução da justiça para a criança se faz necessária, pois careceremos que na adolescência o indivíduo tenha autonomia para compreender e escolher, conseqüentemente, os valores que farão parte de sua personalidade e que servirão como base de seu programa de vida. Importante isso ser considerado, visto que se na fase infantil a criança é direcionada à moral da autoridade, que é a moral do dever e da obediência, portanto, à heteronomia, isso pode conduzi-la a confusões no campo da justiça e nos tipos de sanções. Com a possibilidade da cooperação entre pares e, por conseguinte, do desenvolvimento do respeito mútuo, haverá a possibilidade da construção da autonomia, na qual o campo da justiça terá como base a igualdade, a reciprocidade e a solidariedade.

Percebe-se, pois, que o respeito mútuo e a reciprocidade permitem a autonomia da consciência moral, diferentemente da heteronomia, advinda da obediência moral inicial. Nesse caso, para o adolescente, deve ser compreendida a autonomia como a possibilidade de o indivíduo elaborar suas próprias normas, característica essa, também do período formal. Tal construção se dará no ambiente social, sendo que o adolescente se colocará no ponto de vista do outro, adotando uma comparação entre seus próprios valores e os valores dos outros.

Salienta-se que a reciprocidade se torna obrigatória, porque ela é vivida no plano do respeito mútuo, ela é interna, é uma necessidade que nasce no plano da inteligência. Em virtude disso, no plano lógico, a obrigação é a necessidade de uma não contradição. Essa lógica permite que haja a valorização do parceiro, por meio da análise de sua escala de valores, sem haver contradição, posto que essa obrigação surge da necessidade interior advinda mais da lógica do que uma simples obediência às regras prontas, fruto de uma relação baseada no respeito unilateral.

Considerando os valores morais como uma construção cognitiva e social, eles são, a princípio, conceitos que se constroem ao longo da vida, em forma de ensinamentos que são interagidos com a sociedade em que se estão inseridos. Esses conceitos norteiam a forma com que se vê e compreende o mundo, muitas vezes, limitando ações que possam ser contrárias ao estabelecido pela sociedade e que visam o bem-estar comunitário e o saber conviver, ou seja, o saber viver com o outro. Valores morais serão tratados nesta pesquisa como um conjunto de regras e normas estabelecidas socialmente cujo objetivo é de se estabelecer relações harmônicas que visem promover uma qualidade de vida preservando a dignidade humana, buscando respeitar um bem-estar coletivo. Para Piaget, o desenvolvimento cognitivo é condição para o desenvolvimento moral, mas não será única e suficiente, pois, para a formação moral do sujeito se deve considerar o ambiente, as interações sociais e as oportunidades de assunção de papéis na sociedade.

Neste ponto, a coletividade deve ser ressaltada, pois a moralidade dependerá das relações entre os sujeitos, a moralidade terá sentido a partir do momento que houver a relação entre os indivíduos, por se tratar em alguns momentos de um código de conduta, esses valores morais servirão a regular a convivência e as relações estabelecidas entre os indivíduos. O viver e o conviver estarão relacionados, porque o significado do viver será preenchido por meio do convívio social. Essa comunhão que poderá auxiliar o indivíduo a realizar determinadas escolhas a favor dos valores sociais que possam reforçar o bem viver comunitário. Vale ressaltar que os valores escolhidos pelas pessoas nem sempre serão os aprovados socialmente, poderão ser escolhidos pelos sujeitos valores que possam violar a dignidade humana. Conforme cita Puig (2007), pode-se considerar que do ponto de vista psicológico o ser humano pode construir valores que não sejam morais, pois isso será reflexo de suas projeções afetivas positivas que um adolescente pode ter com um traficante de drogas ou por formas violentas de se resolver conflitos.

Os valores morais existem nas sociedades, manifestando-se por meio de culturas, tradições, comportamentos, regras, princípios e, conseqüentemente, ações. Esses valores são determinados por grupos sociais e podem ser construídos por meio de relacionamentos autônomos, diálogo, reflexão e discussão de ideias e consensos, bem como de maneira autoritária, gerando, em virtude disso, subprodutos nos relacionamentos como medo e insegurança ou até uma sociedade heterônoma, em que a presença de um regulador das ações faz-se necessário para o funcionamento da estrutura social. Lembrando que a escola faz parte da sociedade, isso afetará o ambiente escolar e, por conseqüência, a postura de todos os membros de sua comunidade. Conforme assevera Puig (2007, p.18), de acordo com Piaget, há uma troca afetiva na qual o sujeito realiza com o exterior, objetos ou pessoas. Assim, os valores pertencem à dimensão da afetividade e são construídos com base nas projeções afetivas que o adolescente fará sobre os objetos ou pessoas.

Ocorrem, hodiernamente, muitas discussões acerca dos valores morais, nos quais percebem-se colocações e conclusões sobre a mudança de valores na sociedade atual, ou até, muitas vezes, a ausência de valores no que se refere ao convívio em comunidade.

A discussão da moralidade sempre está presente na sociedade, talvez em função de estar diretamente ligada ao comportamento humano em nível social. Contudo, o que é observado hoje é que há uma grande discussão sobre a falta dos valores que norteavam o convívio social e os princípios que promoviam o conceito de família. De acordo com Cortella e La Taille (2005), o que nos chama atenção é o fato das comunidades escolares e não escolares procurarem os estudiosos e pesquisadores da área de educação ou psicologia para tratar sobre o tema de valores nas escolas. Ainda que importante essa preocupação, às vezes, ela se resume em aspectos disciplinares e de respeito aos outros. Podemos perceber, neste ponto, que a questão relevante é a relação entre alunos e professores na qual a preocupação objetiva é acabar com os conflitos na escola, caso que se evidencia em toda a sociedade em que a escola está inserida.

O que se deve compreender é o fato motivador dessa discussão, ou seja, o que estaria desencadeando essas reflexões e atitudes que podem, por vezes, gerar debates tão acalorados que acabam em agressões verbais e em alguns casos agressões físicas, somente pelo fato dos envolvidos apresentarem opiniões divergentes. Observa-se em algumas situações a falta do diálogo entre os indivíduos sobre os valores discutidos e defendidos socialmente com opiniões divergentes, gerando, posteriormente, problemas de convivência na comunidade na qual está inserido e, muitas vezes, longas discussões

que levam ao consenso. Pensamos ser essencial compreender que a sociedade somente evoluirá com as diversas opiniões, e que o princípio deve ser o diálogo na busca na troca de ideias sem um pré-julgamento e sim para estabelecer um relacionamento harmônico. Como evidencia Cortella e La Taille (2005), o importante é a compreensão dos fatos atuais no que se refere aos valores morais da sociedade, pois corre-se o risco de ficar desorientado com relação à realidade cotidiana, o que se deve refletir muitas vezes é sobre o que pode estar ocorrendo, se é uma crise ou um desgaste nos relacionamentos e nos valores de vivência em comunidade. Por esse motivo, faz-se importante que a escola promova uma reflexão e o debate em torno da valorização da vida, sem restringir o debate a meras correções disciplinares em ambientes escolares.

Deve-se exercitar o debate e a reflexão no campo das ideias, conceitos e princípios e não promover conflitos na esfera pessoal, o simples fato de saber ouvir poderia evitar agressões mútuas entre os indivíduos. Portanto, a escola estaria promovendo a reflexão sobre como se deve discutir os valores da sociedade e sua evolução sempre no campo da racionalidade e que tenha como objetivo final o estabelecimento de uma convivência harmônica e pacífica.

A escola como ambiente formador deve estar atenta aos valores presentes do ambiente, pois como na família o adolescente estará exposto a eles podendo por meio de experiências positivas ou não e com o passar do tempo escolher quais valores que serão compatíveis com suas escolhas e estilo de vida que faz parte dessa convivência com os demais membros da comunidade. Conforme Piaget (2014) cita em sua obra, mencionando acerca da obra de Westermarck, há uma espécie de gratidão ou reconhecimento elementar que o indivíduo apresenta em relação ao outro quando este experimenta sentimentos de prazer e satisfação. Compreender a raiz desse sentimento moral nas reações afetivas, ainda não no nível de moralidade propriamente dita, mas como uma construção de um sentimento retributivo, o adolescente tenderá a apresentar um sentimento de benevolência para com o sujeito que lhe proporcionou o prazer, sendo o inverso verdadeiro, ele apresentará um sentimento de malevolência para o indivíduo que proporcionar momentos de desprazer ou de dor. Deve-se avaliar esse fato como uma espécie de atitude de reciprocidade que proporcionará impressões positivas ou não aos indivíduos de sua convivência. Assim sendo, tanto as famílias quanto à escola deveriam se preocupar sobre essa compreensão que o adolescente tem do meio em que está, afinal, isso poderá desencadear agrupamentos que é típico da idade, fortalecendo laços com indivíduos que permitiram experimentarem sentimentos prazerosos de

convivência coletiva. Essa reflexão se faz necessária no ambiente escolar, já que o mesmo poderá promover atividades e ações que possam proporcionar aos membros de sua comunidade experiências gratificantes que possam, como mencionado por Piaget, fazer com que o adolescente apresente o sentimento retributivo de benevolência com as pessoas que convive na escola estabelecendo, portanto, vínculos que possam auxiliar em sua formação moral.

Talvez o que falte nos debates sobre esse tema seja a compreensão do objetivo e da necessidade desses valores morais em nossa sociedade. De acordo com Cortella e La Taille (2005), moral poderia ser considerada como algo que diz respeito aos deveres e a ética para questões mais amplas como a vida boa e a própria felicidade.

Considerando que o valor moral é estabelecido pela sociedade, todo o conjunto de normas, regras, condutas estabelecidas pelo grupo, estará sempre em busca do que será bom para essa comunidade.

Em alguns momentos ocorrem discussões de temas nas escolas, as quais provocam conflitos entre professor e estudante, e que, por fim, não levam a uma reflexão relevante sobre valores ou posicionamentos, o que seria extremamente importante para o estabelecimento de ações cooperativas entre os integrantes da comunidade escolar desde que trabalhadas de maneira coletiva e por meio de diálogo constante. Contudo, restringem-se a corrigir posturas que se referem à utilização de certos tipos de roupas, celular em sala, bonés ou tatuagens, sintetizando toda a discussão de valores morais em discussões disciplinares. A escola pode se equivocar promovendo discussões irrelevantes no campo, muitas vezes, de um julgamento moral de comportamentos e não proporcionando momentos em que o adolescente possa buscar uma maturidade em sua visão sobre o que seria uma competência do juízo moral. De acordo com Bataglia, Kappann e Bernardo (2015, p. 84), o conceito de competência moral tratado por Lind e Kohlberg, é discorrida como uma capacidade de emitir juízos morais, baseado em princípios internos de modo que suas ações estejam em sintonia com tais juízos, posteriormente, definindo as competências morais como sendo a ponte entre as boas intenções e suas respectivas ações, integrando nessas ações aspectos cognitivos, afetivos e comportamental.

O questionamento dos valores da sociedade poderia ser ponto de partida de trabalhos pedagógicos desenvolvidos em ambiente escolar, posto que a sociedade pode apresentar conceitos diferentes de suas práticas. Essa incoerência é prejudicial para a formação da moral do adolescente caso não se busque discutir e refletir esses fatos

contraditórios, basta citar a não aceitação da sociedade por determinados tipos de roupas. Poder-se-ia questionar, por exemplo, o real motivo da existência dessas lojas que propagam e comercializam determinados tipos de roupas que são condenados por tantos.

Deve reflexionar-se, portanto, é a respeito do fato de que muitas das convenções sociais são valorizadas, divulgadas e defendidas, contudo, no fundo, criam conflitos e confusões entre os membros da comunidade, tornando discussões que poderiam promover um debate e esclarecer os temas ao invés de reduzi-los a meras discussões, às vezes, contornadas com preconceitos e condenações. Ora, se as regras são baseadas nos valores que permeiam a sociedade, por que essas incoerências, quando não, conflitos ocorrem? Ao verificar os fatos devemos questionar sobre o trabalho da escola e como ela age para a formação integral do adolescente, que passa por uma formação moral a qual o auxilia na tomada de decisões conscientes e autônomas.

Devemos lembrar, segundo Puig (1998), que os diferentes modelos educativos trazem uma concepção de valores absolutos e com solução heterônoma para resolução das dificuldades de convivência. Conforme essa visão, os valores e normas de conduta são transmitidos de maneira inapelável, inquestionável e alheios a qualquer reelaboração. São modelos que visam regular aspectos da vida pessoal e social, direcionando as ações que o sujeito deve ou não tomar. Essa imposição de valores, em geral, vem conjuntamente a um modo de exercício autoritário, ou seja, o indivíduo reconhece a autoridade como sendo superior e digna de ser obedecida. Nesse tipo de modelo e de práticas, os conflitos vividos pelos sujeitos sempre estarão ditados, pela autoridade exterior. Nesse contexto, é compreensível o motivo de desobediência das regras, afinal, por se tratar de uma força exterior não deverá ser seguida, necessariamente. Isso pode ocorrer por vários motivos, entre os quais, por desobediência pura, por falta de compreensão das regras ou pela imaturidade em suas competências de julgamento moral, basta lembrar a questão biológica em que o adolescente, por questões hormonais, tende a ter atitudes que podem trazer prazer ou satisfação imediata. Tal fato aliado a uma formação heterônoma, certamente, proporciona ao adolescente a compreensão necessária sobre eventos que podem inclusive colocar em risco sua integridade física.

O que se deve trazer à luz da discussão é o fato de se estar em período de transição social, talvez até influenciada pela evolução e revolução das comunicações causadas, por exemplo, pela internet e redes sociais, o que se deve refletir. É que não se

está em um momento de falta de valores e sim na construção de novos valores morais da sociedade, uma reorganização da forma de ver o mundo e de se estabelecer os relacionamentos interpessoais.

Vale salientar, conforme apresenta Bataglia, Kappann e Bernardo (2015), que se percebe pelos meios de comunicação o envolvimento dos adolescentes em casos de violência, sendo vítimas ou protagonistas, denotando as diversas situações de risco, vulnerabilidade social e uma própria incivilidade em que o adolescente está imerso. Pensar em uma educação moral exige uma abordagem que considere o desenvolvimento das competências morais, ou seja, não só no pensar, mas no que faz o agir. Esta reflexão se faz necessária pelo fato de que por esta forma de se poder efetivamente tratar e promover uma reflexão crítica, a responsabilização e a avaliação de pontos de vistas diferentes. Permitindo assim prevenir e buscar minimizar a vulnerabilidade do adolescente ao se expor em situações de risco e comportamentos de incivilidade.

Moraes e Menin (2015), apresenta os estágios de juízo moral como formas de raciocinar perante situações adversas e não a simples presença no pensamento e linguagem. Em cada nível, há certa concepção do que é correto, razões que justifica esta maneira de pensar que muitas vezes pode não estar associada à maneira de agir.

Deve-se lembrar que a sociedade é dinâmica e as mudanças sempre ocorrerão em maior ou menor escala, mas ocorrerão. O que se deve estar atento é que neste momento de transição na construção de novos valores, alguns de seus membros ou instituições podem por medo ou insegurança adotar discursos e posturas totalmente conservadoras e autoritárias, prova disso são ações extremistas que se observa na sociedade como em comunidades virtuais. Isso ocorre, pois, estes grupos que por receio até em última instância de perder o controle social utilizam de meios questionáveis, inclusive pela violência, para manter a estabilidade social.

Segundo Puig (1998, p.26), a necessidade de decidir como deve ser a adaptação do sujeito ao meio, como se quer viver, resolver conflitos da existência, está diante do nascimento da moralidade, diante de um jogo que se refere no que é, e no que se quer ser por meio da reflexão. Portanto, a construção moral se situa “entre”: é ao mesmo tempo individual e influenciada pela relação com os demais. A decisão sobre como viver é pessoal e social.

No entanto, convém advertir que esse indivíduo moral não pensa e nem atua sozinho. Na realidade, estamos sempre diante da necessidade de elucidar moralmente (de decidir como se quer viver) em situação de inter-relação, e o fazemos para viver em coletividade. Isto é, a vida humana é sem dúvida alguma social, e a decisão moral é tomada sempre por “um sujeito individual junto a outros sujeitos”.

Logo a construção da moral não é casual, exige um trabalho de elaboração pessoal, social e cultural, não se tratando de uma construção solitária nem desprovida de passado e à margem do contexto histórico. É uma tarefa de cunho social que contará com elementos culturais, mas que dependerá em todo o caso do próprio indivíduo, conforme Puig (1998, p.73). Muitas vezes o conflito parte para extremos, em que as discussões giram em torno se o estudante pode ou não utilizar boné em sala de aula, se em uma recuperação tira a média das notas ou considera a maior nota, se pode ou não utilizar o celular em sala. Todas estas discussões poderiam ser válidas se a escola de fato tivesse uma proposta política pedagógica que favorecesse em primeiro plano a discussão profunda sobre o processo de aprendizado do estudante, a importância do clima escolar para melhoria do relacionamento e quais valores seriam adotados pela escola em suas situações desafiadoras que promovessem uma educação integral do cidadão. O que deve ser refletido é se estes pontos podem ser as raízes dos conflitos nos ambientes escolares, já que em alguns casos é privilegiada uma educação que visa a obediência e não a autonomia.

Segundo relata Puig (1998), a educação moral democrática e pluralista talvez alcance seus objetivos se, junto aos aspectos universais, estiver atentas às diferenças e valores das diversas culturas e grupos sociais. A educação moral como formação de hábitos virtuosos é um paradigma temeroso pois nos remete a promover a felicidade que o próprio ser humano pode esperar com base nos valores determinados pelo grupo social, ou seja, são formas de transmitir as formas de ser e de se comportar.

Com toda esta evolução e revolução tecnológica se faz necessário um ajuste na ação pedagógica, pois não é mais concebível que o professor seja o centro das atenções em uma sala de aula e o único responsável pelo bom andamento das atividades e das situações desafiadoras que possam promover o aprendizado do estudante. Outro ponto defendido em muitas escolas e que apresentam certa resistência é o simples fato de alterar o *layout* da sala, ou seja mantêm-se todas as carteiras enfileiradas, valorizando o trabalho intelectual individualizado sem as devidas trocas com opiniões ou conceitos diversos. Mas vale ressaltar que nada adianta formar grupos em sala ou instalar lousas

digitais em sala se a prática continua tradicional, já que todo investimento tecnológico não é garantia para uma melhoria do processo de aprendizagem. Vale ressaltar que para Piaget o professor deve ser um co-laborador neste ambiente e co-operar para que o próprio estudante possa construir seus raciocínios e construir seus conceitos sobre temas e a leis importantes que regem uma sociedade, o ambiente e as leis naturais, como no campo da construção dos valores morais na busca de uma formação autônoma (Piaget, 2015).

Conforme relata Puig (1998) a construção da personalidade moral do adolescente dependerá do tipo e quantidade de problemas sociomorais que ele é capaz de perceber nos meios de experiência em que se encontra ou nos meios que exercem alguma influência sobre o próprio adolescente. Assim, a construção da personalidade moral se produz sempre no interior ou em relação a um certo número de meios de experiência, ou seja, se produz em função de um contexto de desenvolvimento que apresenta dificuldades valorativas, que aporta uma determinada cultura moral, que serve no espaço de vivência no qual transcorre o processo de formação moral. Portanto, o meio ou o contexto, fornece as experiências vitais a partir das quais os adolescentes podem reconhecer o que para cada um problema sociomoral expressivo. Meios e problemas são, pois, os dois fatores de construção da personalidade moral do adolescente no ambiente escolar.

Logo se não se forma um adolescente para autonomia, se faz necessário criar mecanismos como regras e normas para o controle de comportamentos. Pensar em uma educação integral como papel da escola, não seria formar indivíduos com esta necessidade de controle, isso são características de indivíduos heterônomos. O motivo de nossa pesquisa sobre a influência do ambiente escolar na formação dos valores morais dos adolescentes baseia-se na própria reflexão de Puig (1998, p. 152) sobre este assunto em que ressalta a importância de compreender a influência do ambiente na formação da personalidade moral do sujeito, no caso de nossa pesquisa na formação moral dos adolescentes que estão nestes ambientes buscando resolver situações desafiadoras do cotidiano. Pois, não é possível compreender a formação da personalidade moral sem considerar contextos e os meios de experiência moral em que se realiza os processos de formação. Essa formação moral não é facilmente explicável deixando-se à margem dos ambientes que moram ou afetam. Ainda não se têm uma visão clara quanto ao papel que desempenha o meio na construção da personalidade moral. Também não temos muito claras as ideias sobre a natureza e qualidades dos

diversos meios de experiência moral, mas, estamos convencidos de que será impossível compreender o processo de construção da personalidade moral sem uma maior atenção ao papel do contexto, ou seja, do meio.

As capacidades individuais, as etapas de desenvolvimento, os valores que cada um possui e outras linhas de pesquisa semelhantes comprovam a tendência de estudar as características dos sujeitos tomada isoladamente. Ao contrário, os estudos que se referem aos ambientes de formação ou ao que temos chamado meios de experiência moral são escassos.

Assim, no momento em que a escola conseguir derrubar seus muros internos ela estará pronta para atender estas novas demandas sociais com uma formação de valores morais que estejam com foco o respeito mútuo e a convivência harmônica. Ela estará pronta para receber todos, principalmente os excluídos que estão dentro dos muros da escola, os diferentes, os de opiniões diversas, quando ela souber aproveitar todos estes conhecimentos para construir em conjunto os valores que serão realmente importantes para constar no projeto político pedagógico, não por obrigação simplesmente burocrática, mas, por opção e escolhas feitas por meio de diálogo e reflexão constante entre toda comunidade escolar responsável em eleger os valores que realmente auxiliam na formação do adolescente deste espaço de aprendizagem coletiva. A escola e seu ambiente desempenha um papel importante para a formação moral de seus adolescentes, por isso, a necessidade de evidenciar esta relação para que os membros da comunidade escolar tenham consciência da importância de seu trabalho e proporcionar assim um espaço de reflexão coletiva e de construção de sujeitos autônomos que possam por meio de suas ações auxiliar-se mutuamente para a construção de uma sociedade baseadas no respeito, diálogo e justiça.

Conforme cita Puig (1998, p.229), podemos compreender a educação moral como uma construção, onde o educando se apropria dos guias culturais de valor e desenvolve suas capacidades morais, mas o faz com a colaboração dos educadores, que ajudarão nesta construção do saber e orientam o uso dos procedimentos morais. Lembrando que a formação moral será trabalho do educando realizado com o apoio dos membros da comunidade escolar. Ampliando um pouco a perspectiva, a construção da personalidade moral supõe um trabalho artesanal, como saber prático, a moral não deve ser ensinada sem a participação plena e ativa de quem aprende. Trata-se de construir um projeto político pedagógico que busca encontrar um caminho melhor entre a mera

transmissão informativa e o *laissez-faire* cognitivo, assim como entre a autonomia somada a um vazio cultural e a imposição unilateral de formas de vida.

A intervenção educativa sob uma perspectiva que compreenda a educação moral como uma construção da personalidade deve ter presente a vida, deve contemplar e estudar os valores e situações desafiadoras que promovam a dignidade humana, o respeito e o diálogo. Este é o desafio dos educadores e da escola que quer trabalhar com uma educação integral.

Assim compreender essa evolução cognitiva e afetiva da formação de valores morais e suas escolhas desde à infância até a adolescência se faz necessário para que na o ambiente escolar esteja preparado a trabalhar de tal forma que possa favorecer esta formação, por meio de relações de justiça, reciprocidade e solidariedade. Conhecer este contexto cognitivo, afetivo e social é importante para adoção de ações pedagógica em busca da formação de um indivíduo autônomo.

4 ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

Compreender a adolescência e a formação dos valores morais no sujeito é necessário, pois um dos aspectos levantados é a relação do adolescente com o ambiente, nesta pesquisa esta relação é relevante pois, até que ponto podemos atribuir uma permanência maior na escola e seu impacto na formação moral dos adolescentes que frequenta este ambiente educativo. A proposta da escola de tempo integral é permitir que o aluno possa por meio de suas atividades buscar uma formação que colabore para elaboração de seu projeto de vida. Refletir sobre o Projeto de Escola de Tempo Integral é necessário para se verificar a eficácia deste projeto implantado na rede pública estadual de São Paulo.

O Projeto de Escola de Tempo Integral implantado na rede pública de ensino do estado de São Paulo, tem sua origem ideológica no movimento Escola Nova do início do século XX. Esse movimento foi trazido para o Brasil por Anísio Teixeira influenciado pelas ideias e pelos ideais do norte americano John Dewey. Pode-se constatar também outros pensadores e pesquisadores conhecidos na área da Educação cujos trabalhos apoiaram de um modo ou de outro o embasamento teórico desse movimento, como o suíço Jean Piaget. Compreender o contexto histórico e social do movimento da Escola Nova é fundamental para o entendimento dos objetivos explícitos e implícitos do Projeto de Escola de Tempo Integral implantado na rede pública de ensino do estado de São Paulo.

A formação dos adolescentes e jovens apresentada pelo projeto de Escola de Tempo Integral, tem como base a formação de valores morais, espírito crítico e inovador, características consideradas fundamentais para uma educação integral, tendo também uma consciência ambiental e noção da evolução tecnológica atual.

As Escolas de Tempo Integral, que têm como missão institucional ser um núcleo formador de jovens primando pela excelência na formação acadêmica, no apoio de seus projetos de vida, seu aprimoramento como pessoa humana, formação ética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, busca também, criar um ambiente em que os adolescentes e jovens possam desenvolver suas potencialidades. Observa-se que estas preocupações são advindas desde a década de 1940 por responsáveis na implantação do ensino profissional no Brasil em especial no Estado de São Paulo onde o movimento da Escola Nova era mais ativo, conforme aponta o

relatório do SENAI (2012, p.161). Em 1945 foi marcante para Roberto Mange, depois de três anos de funcionamento o SENAI havia crescido muito, mantendo cursos para a formação rápida e aperfeiçoamento da mão de obra, mediante acordo com Escolas Profissionais, conjugando o aspecto social e técnico profissional o SENAI realizou uma denominada educação integral.

Muitos dos objetivos do projeto da Escola de Tempo Integral são advindos do movimento Escola da Escola Nova em que as ideologias são discutidas desde o final do século XIX, conforme princípios inspirados em Jean-Jacques Rousseau, de acordo com Singer (2010, p.59). Na educação, alguns desses temas se tinham como objetivo ultrapassar a sistematização do saber e a modernização técnico-científica dos métodos didáticos. Rousseau, o mais importante pensador desta linha, confrontava-se com outros métodos ao focar a criança para a construção de seu método e reivindicar o direito à felicidade e à ignorância, enquanto os outros focavam a transmissão do saber mantendo o mesmo para o ensino científico.

Apesar da clara proximidade com os ideais do socialismo, a grande inspiração de Tolstoi para a construção de Yásnaia-Poliana foi o livro *Emílio* do filósofo Jean-Jacques Rousseau, escrito no século anterior, com a marca dos novos temas de reflexão também suscitados por um clima revolucionário.

O movimento da Escola Nova surgiu no final do século XIX em alguns colégios da Inglaterra e se expandiram pela Europa. Com o intuito de articular esta rede de ideias em 1899, criou-se o *Bureau International des Écoles Nouvelles*, dirigida por Adolphe Ferrière, que estabeleceria critérios para o pertencimento desse tipo de “escola nova”. Em 1921 esse movimento cria força e é criada a Liga Internacional da Escola Nova, que passou a realizar congressos e publicações em periódicos científicos, auxiliando a iniciativa da “educação progressiva”, nos Estados Unidos, comandada por John Dewey. Essas ideias com base na centralidade da criança no processo educativo, a concepção do professor como facilitador da aprendizagem e o trabalho em grupos foram refinadas e aplicadas hoje em dia. Podemos perceber estes princípios em obras de Piaget (1994, p.300), apresentando o papel do adulto na formação da criança, como um mestre do ponto de vista moral e racional, buscando sistemas pedagógicos adequados que auxiliassem na formação do indivíduo.

Procuraríamos orientar nosso método no que chamamos o “trabalho em grupos” e o *self-government*. Propalado por Dewey, Sanderson, Cousinet e pela maioria dos promotores da “escola ativa”, o método de trabalho em grupos consiste em deixar as crianças prosseguir sua pesquisa em comum, seja em “equipes” organizadas, seja simplesmente à vontade, por aproximações espontâneas.

Com relação aos princípios da Escola Nova nota-se a preocupação com a formação integral do sujeito, discurso esse transposto para o Projeto de Escola de Tempo Integral em que o indivíduo deve se adaptar à sua realidade, mas que no caso das camadas populares essa realidade restringe-se ao mercado de trabalho, assim o que se percebe é que na área da Psicologia os estudos são direcionados à explicação da possível adaptação do sujeito ao meio. Em nível escolar primeiramente, até que isso se torne parte de sua personalidade, ou seja, uma formação para que o estudante possa, por diversas formas, compreender o contexto e posteriormente adaptar-se. Percebe-se isso na teoria de Durkheim.

As teorias psicológicas vinculadas ao movimento da Escola Nova, estavam interligadas, pois pode-se perceber o intercâmbio de informação e formação de profissionais que trabalhariam como este novo tipo de metodologia de ensino, uma visão epistemológica, destaca-se a visita de Claperède ao Brasil, juntamente com alguns intelectuais ligados ao movimento da Escola Nova no país, conforme cita Arce (2007, p.39), que em 1929, o Educador Genebrino, escreveu a sua autobiografia, em 1930, Claperède visitou o Brasil, que ocorreu numa época agitada em meio à revolução de outubro.

Fato esse, que não impediu que o educador realizasse duas conferências e entrasse em contato com alguns educadores brasileiros, entre eles: Lourenço Filho, Mário Casassanta, Francisco Venâncio Filho e outros.

O esforço ideológico dos responsáveis pelo movimento da Escola Nova é, transformar o culto à máquina em uma religiosidade, a preocupação do distanciamento entre o sujeito e o objeto e, por fim, oferecer uma educação neutra e científica. Percebe-se que toda esta preocupação Psicológica no Movimento da Escola Nova, serviu para atender à classe dominante no que se referia a adaptar esta nova “clientela” às necessidades do mercado que então surgia na sociedade, com o discurso de uma educação integral, mas, que tinha como objetivo final a formação de mão-de-obra qualificada. Entretanto, por se tratar dogmática em benefício das elites, de nada auxiliaria para construção de uma consciência política como cita Paulo Freire em sua

Pedagogia do Oprimido, talvez analisando todo este contexto fica mais fácil compreender o motivo da preocupação da elite com as ideias revolucionárias deste pedagogo que via a educação não como meta para obediência e sim para a libertação, como podemos observar em uma *Pedagogia do Empoderamento Comunitário*, que tem como objeto principal proporcionar a consciência comunitária para que os envolvidos possam, conjuntamente, buscar alternativas para solucionar seus problemas.

Esse movimento ideológico da Escola Nova percorreu todo o país por meio de eventos promovidos por seus líderes, como em Minas Gerais. Teóricos europeus vinham ao Brasil para formação dos professores e o governo estadual enviava professores à Europa para capacitação. Nesses movimentos políticos em Minas destacava-se a criação da *Escola de Aperfeiçoamento*, que tinha como objetivo formar uma elite educacional, com uma técnica educacional, ‘científica’, ‘neutra’ e ‘racional, esse ideal de modernização vinha em complemento à educação laica que a escola deveria apresentar, em confronto com a educação que a igreja propunha naquele momento que atendia às elites agrícolas. Era a ideia do surgimento de uma nova burguesia baseada na razão, técnica e científica livre e que tinha a capacidade de superar o conhecimento no nível da *doxa*, ou seja, superar a crença comum e a opinião popular, como apresenta Gandini (1980). Mas um dos problemas encontrados foi justamente a falta de consenso do papel da escola na sociedade brasileira, outro ponto era a racionalização administrativa com o excesso de mão-de-obra pública da época.

A Europa era a grande inspiradora do movimento. Theodore Simon, um dos envolvidos e idealizadores do movimento Escola Nova na Europa, iniciou um curso de Psicologia aplicada à educação e ficou conhecido pela construção da primeira escala de medida de inteligência, a Escala Binet-Simon.

Piaget trabalhou com Theodore Simon durante sua estadia em Paris, para padronizar os “testes de raciocínio”, desenvolvidos nos Estados Unidos, isso o ajudou em pesquisas nos estudos empíricos relacionados ao pensamento infantil e o raciocínio lógico. Theodore Simon argumentava que seus testes deveriam ser aplicados por especialistas para que pudessem manter os resultados fidedignos, talvez por isso ocorreu sua vinda ao Brasil para apresentação aos professores de um curso de Psicologia aplicada à educação em Minas Gerais. Mas podemos questionar, quais seriam os objetivos destes testes no movimento da Escola Nova, devemos lembrar que por se tratar de um trabalho voltado aos estudantes do ensino público, estes testes serviriam para classificar os mesmos e direcioná-los com relação às suas aptidões, conforme cita

Gandini (1980, p.83). Partindo da proposição de uma escola para todos, Anísio Teixeira, busca esta escola para todos de Brasília e todos de uma determinada faixa etária. Outros limites que ele chega refere-se às características individuais, condições sociais e resultados escolares.

Estes últimos levavam à necessidade de criação de classes especiais para os “retardados em idade escolar” e “organização de classes de acordo com a capacidade intelectual”, o que significava a organização da desigualdade. Cada um progrediria de acordo com sua própria capacidade, isto é, foi-lhe oferecido a “melhor” oportunidade, em um sistema aberto e ele não progrediu em virtude de suas próprias limitações.

A crença no racionalismo é o traço liberal que marca suas concepções sobre a finalidade da escola, tornar possível o predomínio da razão, assim a educação seria um meio para difundir a inteligência. No que se refere a Piaget salientamos que sua participação nas ideias da Escola Nova deu-se por meio de diversas pesquisas realizadas e difundidas pelo Instituto Jean-Jacques Rousseau em Paris, que defendiam uma participação maior do indivíduo em sua formação, ele era um dos membros da Liga Internacional por uma Educação Nova, criada por Adolphe Ferrière em 1921, onde o primeiro Congresso ocorreu após a Segunda Guerra Mundial que contou com a participação de Maria Montessori, Freinet, Gisele Faily, Roger Cousinet e Édouard Claparède. E outro ponto que deve ser destacado sobre Piaget é sua ideia de “programa de vida”, instituído nas Escolas de Tempo Integral como “Projeto de Vida”.

No caso do Brasil, a História da Educação está vinculada à própria História do país, onde esta estrutura educacional sempre foi influenciada diretamente por grupos que detinham o poder e regiam os costumes de cada época. Desde os primórdios desta organização a classe dominante sempre foi privilegiada com a escolarização desde o acesso às opções de prosseguimento nos estudos, proporcionando a esse grupo uma ascensão social, perpetuação de poder e, conseqüentemente, a exclusão de classes sociais menos favorecidas. Isso podia ser percebido desde a época do descobrimento do Brasil com os jesuítas, passando pelo período militar sendo uma das características destas épocas o alto grau de analfabetismo no país. Mas com o passar do tempo este modelo excludente ficaria evidenciado, surgindo no país movimentos de pensadores e educadores que se levantariam contra esta situação e lutariam por uma escola pública, universalizada e de qualidade para todos, principalmente para os menos favorecidos da sociedade, com o objetivo de atender aos novos anseios sociais que nas últimas décadas

era a implantação do modelo neoliberal e capitalista da sociedade, conforme pode-se observar nos ideais redigido por Azevedo no Manifesto dos Pioneiros com base nas teorias de Durkheim, que buscava conciliar traços biológicos do indivíduo e o seu lugar na classe social, conforme exposto por Pagni (2000).

Porém, logo na sequência dos argumentos na primeira parte do Manifesto, seu redator afirma, para se contrapor à concepção de “educação tradicional”, que a “educação nova” deveria se basear no “direito biológico” do indivíduo à educação, a fim de garantir que, conforme aptidões naturais, cada indivíduo assumisse seu lugar na hierarquia social.

No período em que a burguesia oligárquica agrícola educava seus filhos em escolas religiosas visando uma posterior formação europeia, não se via a necessidade e não se tinha o interesse em fomentar a criação de uma escola pública para as camadas mais humildes. Mas, com a mudança social e econômica para uma elite industrial isso mudaria de figura, já que agora necessitariam de mão-de-obra qualificada e não escrava para trabalhar nas indústrias que se formavam no país, neste contexto, a súbita preocupação com esta escola de tempo integral. Ou seja, tirar o jovem da situação de analfabetismo para “ingressá-lo” no mercado de trabalho. Com certeza esse movimento deveria ter a participação do Estado pois as escolas profissionalizantes, não dariam conta de realizar esta formação em massa que o país necessitava no momento. De acordo com Pagni (2000), houve a preocupação da formação de uma “educação das elites”, a ser desenvolvida no ensino secundário e superior, e de uma “educação das massas”, a ocorrer no ensino primário e profissional.

No período em que o Brasil saía da economia baseada na agricultura, a escolarização era baixa, com altas taxas de analfabetismo justamente porque o trabalho nos cafezais não exigia nenhuma competência aprimorada muito menos escolarização, o que na verdade poderia atrapalhar os interesses da burguesia oligárquica caso os trabalhadores tivessem consciência de sua situação. Conforme Gandini (1980). Isso ocorria pois acreditava-se no Direito biológico de cada indivíduo, segundo o qual o Estado deveria organizar os meios para garantir uma educação aos cidadãos de inferioridade econômica o desenvolvimento máximo de suas aptidões vitais.

Houve na década de 1920 uma ampla reforma do ensino pública articulada nos estados por Sampaio Dória em São Paulo, em 1923, Lourenço Filho no Ceará, em 1925, Anísio Teixeira na Bahia, em 1927, Francisco Campos em Minas Gerais, em 1928, Fernando de Azevedo no Distrito Federal, em 1929, Carneiro Leão em Pernambuco, e

em 1930, Lourenço Filho em São Paulo. Na época tinha-se preocupações com o lado técnico, mas, principalmente, com a adaptação de comportamento dos excluídos da sociedade para que pudessem se adaptar a essa nova realidade de uma mudança de base econômica rural para uma industrial.

Nesse contexto, a Psicologia da Educação por meio da Pedagogia foi um fator muito utilizado pelos pensadores da época na implantação do modelo de Escola Nova trazida ao Brasil por Anísio Teixeira com bases teóricas de John Dewey como aponta o relatório do SENAI (2012, p. 100). Acreditava-se que o ponto crucial no ato de repensar a educação seria uma redefinição de sua finalidade social. Pensava-se que o pragmatismo chegava assim ao sistema educacional por meio da psicologia e sociologia e não se deveria perder tempo com divagações teóricas e sim buscar as aplicações práticas para o saber humano.

Esta evolução no discurso e na prática da formação profissional hoje é conhecida de *Educação por Competências* que estão descritos nos documentos do Projeto de Escola de Tempo Integral em que se busca reunir um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes como atributos das competências pessoais. No dicionário de língua portuguesa competências, são os aspectos de: capacidade para resolver qualquer assunto, aptidão, idoneidade e a capacidade legal para julgar pleito (HOLANDA, 2010). Em última instância, em atendimento ao mercado de trabalho que possui a exigência do saber fazer, conforme cita Dellors (2012) que mais uma vez reforça a visão neoliberal da educação em atendimento ao mercado de trabalho. Deve-se lembrar sempre que estas políticas são direcionadas às escolas públicas, que atendem em sua maioria, a pessoas carentes que podem sonhar para seu futuro com algo que possibilite formação para o mercado de trabalho.

O SENAI se fez presente no apoio ao movimento Escola Nova pois tinha grande interesse na educação profissional em função da mudança social pela qual o país passava, fruto da industrialização e formação dos parque industrial nacional, conforme se lê no mesmo documento do SENAI (2012, p.27). Um dos seus dirigentes da época, Roberto Mange, declarava a importância da reavaliação de concepção de educação em que a técnica e o lado humano deveriam convergir para uma educação integral, homens e mulheres seriam capazes de exercer sua cidadania plena, discurso este repetido a exaustão pelos envolvidos do movimento da Escola Nova.

Nesse contexto surge O Manifesto do Pioneiros de 1932 no Brasil que foi baseado em princípios liberais que tiveram início no fim do século XIX advindos da

Revolução Francesa. No que se refere à educação há o vínculo com o movimento liberal da Escola Nova que foi trazido por Anísio Teixeira que teve grande influência das ideias de John Dewey dos Estados Unidos. Em outras partes mundo outros pensadores e pesquisadores auxiliaram na implantação desta nova pedagogia educacional como cita Tiballi (2013, p.76).

São exemplos dessa tendência: Vygotsky (1896-1934), Luria (1902-1977), Leontiev (1903-1979) na Rússia; Claperède (1873-1940), Piaget (1896-1980) na Bélgica; Wallon (1879-1962) na França; Kerschensteiner (1852-1932) na Alemanha. Nos Estados Unidos, o emergente movimento pragmatista abarca diferentes concepções sobre conhecimento e se volta especificamente para questões educacionais por intermédio de John Dewey (1859-1952).

Pode-se perceber a convergência de interesses educacionais do movimento do Manifesto dos Pioneiros que deveriam ser implantados nas escolas públicas e a necessidade dos formadores da escola industrial direcionando uma educação plena e integral. Nesse contexto, vale ressaltar o documento denominado *Inquérito* realizado por Fernando de Azevedo, liderado por Júlio de Mesquita Filho do núcleo do grupo do Jornal O Estado de São Paulo, que foi um dos documentos precursores do Manifesto dos Pioneiros.

Lembrando que Anísio Teixeira, que foi um dos grandes defensores do Manifesto dos Pioneiros para uma Escola Nova na década de 30, conforme apresenta o relatório do SENAI (2012), a criação da “Biblioteca da Educação”, organizada em 1927 por Lourenço Filho e a “Coleção Pedagógica” foram fundamentais para divulgação do pensamento de diversos educadores nacionais e estrangeiros, entre eles Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Sampaio Dória, Maria Montessori, Edourd Claperède, Henri Piéron e Binet. Destaca-se ainda o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, publicado em 1932, que foi originado dos debates da IV Conferência Nacional da Educação, realizado no Rio de Janeiro, em dezembro de 1931.

Esses pensadores do Manifesto dos Pioneiros, proporcionaram além de reflexões sobre o tema, apoios por parte da elite dominante industrial para, implantar suas ideias e, conseqüentemente, alterar a realidade do momento, apresentando opções e mostrando para a sociedade que outros caminhos e resultados seriam possíveis. Entretanto, neste caso devemos estar cientes que estas mudanças culminaram no esgotamento de um modelo feudal e a implantação de um modelo capitalista que necessitava da formação de trabalhadores para as indústrias que se instalavam no país, fruto da revolução

industrial vinda da Europa e Estados Unidos. Neste contexto, a escola tradicional que servia somente à elite não contribuía para a formação das massas que deveria, neste momento, ingressar no novo mercado que necessitaria de sua força de trabalho. Basta analisarmos a introdução do manifesto dito por Fernando Azevedo (SENAI 2012, p. 107). Com esse progresso mecânico e industrial que excedeu todas as fantasias políticas e todas as previsões científicas, não é preciso negar as conquistas morais da civilização atual, para reconhecer na indisciplina, sob todas as suas formas, moral, intelectual e social, a manifestação mais grave da crise tremenda que atravessa a civilização em movimento e mudança.

Mas, não se pode desconhecer o progresso humano, nos seus aspectos morais; não há também [como] condenar nem a ciência nem a máquina pelas suas aplicações na obra de destruição e pelos abusos a que elas têm servido. Apesar das limitações de ambas, estará aí a salvação do homem, na adaptação de sua vida às descobertas e invenções mecânicas, “que governam as forças naturais e determinam a marcha dos acontecimentos” (J. Dewey), e ao ritmo da verdade progressiva que o fará passar do místico ao positivo, pela educação científica do espírito.

Esse envolvimento da elite empresarial que ocorreu no Brasil com Anísio Teixeira, não foi diferente na divulgação, apoio e implantação do modelo da Escola Nova, nos EUA, com John Dewey onde grandes empresários tinham interesse em implantar este novo modelo no país. Nos EUA a grande influência e interferência no sistema de ensino público norte americano foi sempre apoiado por grandes fundações como por exemplo a Fundação Rockefeller, que na época era ligada às empresas da família Rockefeller detentoras da exploração e comercialização do petróleo mundialmente, havia por parte da fundação interesse na implantação dessas ideias em solo americano pois acreditava-se que isso seria de grande importância para a melhoria da mão-de-obra da época, quando a preocupação era a formação dos filhos dos funcionários das empresas petrolíferas para que eles desenvolvessem um trabalho de melhor qualidade que seus pais.

Outro exemplo que pode ser destacado no interesse da elite industrial em promover pesquisas em diversos países para o embasamento e entendimento dessa nova forma de compreender a educação, foi o próprio Jean Piaget que teve seu projeto de elaborar uma epistemologia baseada nas ciências concretizado em 1955, quando inaugurou o Centro Internacional de Epistemologia Genética, sobre o patrocínio da Fundação Rockefeller.

No caso brasileiro essa razão esperada da educação foi incorporada no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, onde foi apresentado um pedido ao governo Vargas, na IV Conferência Nacional de Educação em 1931 para a elaboração de uma proposta educacional para o país. Como cita Libâneo (2009), uma escola pública obrigatória laica e gratuita, que adotasse um aspecto mais prático, profissionalizante e aberta a todas as classes sociais.

Mas vale lembrar que esta política tinha por base a educação das classes menos favorecidas e sua preparação para o mercado de trabalho, já que o país passava por um processo de industrialização. Esse debate político ocorria entre os anos de 1930 e 1937. Fato este que podemos perceber como a elite industrial recebeu estes princípios da Escola Nova, SENAI (2012, p. 109). Acredita-se que o escolanovismo era o instrumento que apertaria as porcas, parafusos e arruelas dessa nova ordem social, liberal, esclarecida e visando o progresso.

Analisando este esforço em transformar a ciência educativa em pedagogia social, enquanto arte de condução coletiva, obtendo o distanciamento necessário entre o sujeito e o objeto, oferecendo um programa neutro e científico para o caso brasileiro. Pode-se compreender a necessidade dos liberais em preconizar uma escola pública, laica, gratuita e obrigatória com vistas no desenvolvimento urbano-industrial que o país passaria. Já que nesta época houve um conflito de ideias entre os liberais e a Igreja Católica, responsável esta pela formação da elite brasileira. Assim, nota-se que para a elite estava assegurado o ensino que prepararia para outros projetos de interesse da classe dominante. Conforme verificamos em Libâneo (2009, p.143).

Durante o Estado Novo, regime ditatorial de Vargas que durou de 1937 a 1945, oficializou-se o dualismo educacional: ensino secundário para as elites e ensino profissionalizante para as classes populares. As leis orgânicas ditadas nesse período, por meio de exames rígidos e seletivos, tornavam o ensino antidemocrático, ao dificultarem ou impedirem o acesso das classes populares não só ao ensino propedêutico, de nível médio, como também ao ensino superior.

Esta dualidade na crítica da escola tradicional, percebe-se pois condenava-se o ensino livresco e incentivava-se uma educação em que o indivíduo participasse mais de seu aprendizado e o formasse para a vida, o problema desta situação é que enquanto para as camadas populares as informações eram limitadas pois o objetivo era para a formação para a vida estaria vinculada à formação para o mercado de trabalho, a elite

ainda continuava com sua formação intelectual garantida, fato esse que proporcionava oportunidades no prosseguimento do ensino superior.

Atualmente no caso de São Paulo, o documento apresentado pela Secretaria da Educação do Estado, com as Diretrizes do Programa de Ensino Integral, com o Projeto Escola de Tempo Integral, percebe-se no título o compromisso com o ensino e tempo integral, mas não a referência em uma Educação Integral que teoricamente apresenta um compromisso maior com os estudantes bem como com toda a sociedade. Vale ressaltar que o documento das Diretrizes do Programa de Ensino Integral (2014) apresenta a competência como algo necessário a formação do estudante, citando que para os adolescentes que ingressarem numa escola dessas, terá uma formação necessária ao pleno desenvolvimento de suas potencialidades, ampliando as perspectivas de autorrealização e exercício de uma cidadania autônoma, solidária e competente.

Pode ser salientado o compromisso das Diretrizes do Programa de Ensino Integral (2014) que reforça o compromisso com os Quatro Pilares da Educação da UNESCO, associando assim, o aumento da carga horária escolar com o objetivo de uma formação integral, na qual o saber fazer é parte importante deste processo. Onde a ideia de ampliar o tempo de permanência na escola equivale a criação de condições de tempo e de espaços para materialização do conceito de formação integral, desenvolvimento suas potencialidades humanas nos aspectos cognitivos, afetivos e socioculturais. Essa ampliação possibilitaria a efetivação de novas atitudes, tanto no que se refere às habilidades não cognitivas como a convivência social, habilidades essas esperadas pelo mercado de trabalho.

Ressalta-se que esse discurso se aproxima da definição de “programa de vida” e a “reforma da sociedade”, colocados por, Piaget e Inhelder (1976, p. 254), em que construção de teorias realizadas pelos adolescentes não seria suficiente para a sua integração no mundo social dos adultos, mas seria necessário um programa de vida que o ajudaria a participar das ideologias adultas, bem como a chegar a uma concepção das coisas que lhe daria a possibilidade de afirmar-se, criar e pensar em seu trabalho atual ou futuro dentro da sociedade. O adolescente acrescentará a essas compensações limitadas a compensação mais ampla que é uma vontade de reformas, ou planos para sua execução.

Mas o que chama atenção é no fato de que Piaget ao citar seu “programa de vida”, sinalizar que este deve ser utilizado para a formação moral do adolescente, pois isso seria reflexo da evolução de seu pensamento formal no qual a hipótese e dedução

farão parte desse novo contexto cognitivo, citando inclusive a questão da adaptação do adolescente à sociedade e a adaptação da sociedade ao adolescente pela superação do egocentrismo infantil, pois agora ele será capaz de pensar no ambiente em que procura localizar-se, pensando em suas atividades sociais e os meios para transformá-lo. Piaget e Inhelder (1976, p.256) citam ainda que em alguns casos esses tipos de programas de vida terão uma influência real no desenvolvimento do indivíduo, encontrando esboços do que o adolescente desenvolverá mais tarde, e que, no entanto, do ponto de vista da descentração, o fato principal é o início do trabalho propriamente dito. Empreendendo uma tarefa efetiva que o adolescente se torna adulto e o reformador idealista se transforma em realizador. Assim, é o trabalho que permitirá que o pensamento ameaçado de formalismo volte ao real. Estes estudos sobre o desenvolvimento cognitivo do adolescente foram apresentados em 1955, no livro “Da Lógica da Criança à Lógica do Adolescente” escrito por Bärbel Inhelder e Jean Piaget, atualmente catalogado na *United Nations Educacional, Scientific and Cultural Organization UNESCO*.

Nas Diretrizes do Programa de Ensino Integral (2014, p.11), o professor também assume um papel de destaque nesta formação para o mercado de trabalho, sendo ele o orientador do estudante na elaboração do Projeto de Vida, que tem como objetivo apoiar o estudante na construção desse projeto pessoal e profissional.

Os educadores, além das atividades tradicionais do magistério, têm também como responsabilidade a orientação aos alunos em seu desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional e com a dedicação integral à unidade escolar, dentro e fora da sala de aula, espera-se dos educadores iniciativas que operacionalizam seu apoio social, material e simbólico à elaboração e realização do projeto pessoal e profissional do aluno, ações que o ajudem a superar suas dificuldades e atividades que o energizem para buscar o caminho de seus ideais e que ele gradualmente define no seu Projeto de Vida.

O “Programa de Vida” apresentado por Piaget, faz parte de uma evolução do pensamento formal do adolescente, auxiliando na inserção do mundo adulto. O Projeto de Vida instituído pela Escola de Tempo Integral do Estado de São Paulo tem como foco convergir todas as ações educativas para a formação de valores e da formação para o mundo do trabalho. Esse projeto é materializado pelo aluno escrito em um documento e constantemente revisado, tendo o professor responsável que assume a tarefa de orientá-lo, tanto na construção inicial como no seu aprimoramento. Neste contexto os educadores que atuam nas Escolas de Tempo Integral incentivam cada aluno a sonhar e a fazer o esforço necessário para realizar seus sonhos.

Esta característica implantada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo pode ser comparada ao projeto de Anísio Teixeira de uma escola de tempo integral que também visava atender ao mercado de trabalho e que tinha como principal público os adolescentes e jovens menos favorecidos, que não poderiam ficar parados no tempo. O Centro Educacional Carneiro Ribeiro inaugurado em 1950, conhecido como Escola Parque, centro este que apresenta como proposta uma educação integral e tempo integral voltada para as populações carentes, esse modelo, era possível uma educação capaz de trabalhar com conteúdo que auxiliaria na interpretação de mundo e para o fazer prático voltado a solucionar situações desafiadoras cotidianas, como por exemplo, costura, música, pintura, modelagem e administração financeira. Essa escola tinha os espaços acolhedores desde salas, biblioteca e áreas de convivência. O projeto da Escola Parque tornou-se exemplo para a UNESCO, onde fora divulgado como modelo para países subdesenvolvidos.

No decorrer dos tempos outros pesquisadores dedicariam seus esforços na concepção e implantação da escola de tempo integral, podemos citar os Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs no Rio de Janeiro na década de 1980, os Centros Integrados de Apoio à Criança – CIACs em Brasília na década de 1990 e os Centros de Educação Unificado – CEUs em São Paulo a partir do ano 2000. Até recentemente ser reforçado a implantação das escolas de tempo integral no Plano Nacional de Educação – PNE elaborado na Conferência Nacional de Educação – CONAE de 2010, baseado em orientações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996, p.14).

Art. 34. A jornada escolar do ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

No caso do estado de São Paulo esta característica de formação para o mercado de trabalho se apresenta pelo público e por meio de seus critérios para adesão de escolas no projeto, Diretrizes Educação Integral (2011, p.6).

Artigo 3º - O Projeto Escola de Tempo Integral prevê o atendimento inicial de escolas da rede pública estadual de ensino fundamental que atendam aos critérios de adesão, que estejam distribuídas pelas 90 Diretorias de Ensino, inseridas, preferencialmente, em regiões de baixo IDH – Índice de Desenvolvimento Humano – e nas periferias urbanas.

Neste contexto fica implícito o caráter assistencialista do projeto, onde o mesmo é direcionado a regiões de baixo Índice de Desenvolvimento Humano – IDH, ou seja, a escola perde o seu caráter educador e passa a ser cuidador já que nestas regiões as crianças e jovens são consideradas vulneráveis em função da violência, tráfico de drogas e com falta de opção de lazer e cultura no bairro.

Mas com relação ao discurso de formação integral implantada na rede pública de ensino do Estado de São Paulo, percebe-se uma ambiguidade, pois, no final de 2015, houve um movimento do governo do estado de São Paulo em fechar quase 100 escolas públicas, sendo que se iria distribuir toda comunidade escolar em outras regiões, inclusive trazendo sérios transtornos de acesso às novas escolas. Assim, nesse contexto, os alunos se organizaram em um movimento denominado “Ocupa Escola”, por meio do qual reivindicavam a suspensão dessa norma de fechamento das escolas e remanejamento dos alunos para outras escolas. O governo interviu sobre este movimento várias vezes por meio de uso de força policial para terminar com o movimento. No final, em virtude da brutalidade desproporcional que o governo praticou sobre estes estudantes gerou um sentimento de revolta social em que a família, os professores e os artistas começaram a se manifestar em favor do movimento, meios de comunicação progressistas pela internet apresentavam diariamente a brutalidade com que o governo estava tratando o assunto, ou seja, um caso educacional sendo resolvido por força policial. Depois de vários dias de protestos e várias escolas ocupadas o governo recuou na medida. O que ficou evidente foi sua ineficácia em dialogar e buscar uma solução democrática e conjunta, tão veiculada em objetivos educacionais. Na prática, a formação integral evidenciada por meio do protagonismo juvenil desses estudantes foi coibida, pois o governo não tem interesse que isso de fato se consolide, afinal, isso poderia atrapalhar os projetos neoliberais de deterioração do ensino público, visando uma possível privatização. Escreve Freire (2014, p. 190).

Não se podem dar ao luxo de consentir na unificação das massas populares, que significaria, indiscutivelmente, uma séria ameaça à sua hegemonia. Daí que toda ação que possa, mesmo incipiente, proporcionar às classes oprimidas o despertar para que se unam é imediatamente freada pelos opressores através de métodos, inclusive, fisicamente violentos. Conceitos, como os de união, de organização, de luta, são timbrados, sem demora, como perigosos

Trabalhar com os sonhos, identificando os conhecimentos e habilidades e esforçar para atingi-los, esta foi a opção do Projeto de Educação Integral implantada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, mas talvez esta escola de tempo

integral pudesse também se preocupar em inserir este estudante na vida comunitária de seu bairro e de sua cidade, que auxiliasse na construção de uma identidade que auxiliasse a perceber os problemas de seu entorno e pudesse assumir seu papel político como alguém que tem o dever e o direito de exigir de seus governantes a solução de problemas em seu bairro como saneamento básico, um transporte coletivo de qualidade e exigir uma escola pública que atenda às necessidades reais da sociedade. Utilizar um “Programa de Vida” e a “Reforma da Sociedade Atual” como cita Piaget para a construção de uma personalidade por meio de uma integração moral e intelectual na sociedade dos adultos, não somente atendendo a interesses do mercado de trabalho como implantando pelo movimento da Escola Nova trazido para o Brasil por meio de Anísio Teixeira e divulgado de forma pragmática por John Dewey que tinha o apoio das fundações de empresas que tinham como objetivo a formação de mão-de-obra qualificada para a melhoria do processo produtivo. Seria importante, como cita Freire (2014, p.206), que nesta invasão cultural os invadidos vissem a sua realidade com a ótica dos invasores, para perceberem a sua ânsia de dominar, de amoldar os invadidos e seus padrões, a seus modos de vida, só interessando saber como pensam os invadidos para dominá-los ainda mais.

Assim, a formação integral e o protagonismo juvenil, que o governo estimula é a impassividade referente ao processo pedagógico, ou seja, pode-se questionar e reivindicar dentro dos muros da escola, pois se isso extrapola o ambiente social externo o governo vai agir com toda força que é possível para cercear este protagonismo juvenil que não quer ser passivo em ações governamentais.

O Protagonismo Juvenil não pode ser contra o Estado, e que ao desenvolver seu Projeto de Vida no Ensino Público de São Paulo o estudante tenha em mente as possíveis profissões que caberão em sua realidade acadêmica, ou que sejam necessárias e exigidas ao mercado de trabalho atual, não esquecendo de avaliar se o mesmo adquiriu as competências necessárias para esta inserção, já que um dos objetivos do Projeto de Vida é inseri-lo neste mercado, sabendo fazer, aprender, conhecer e ser, como primam os Pilares da Educação de (Delors, 2012) um culto a formação profissional neoliberal, como apresenta das Diretrizes do Programa de Educação Integral (2011, p.17). Em que o Projeto de Vida é o foco para o qual devem convergir todas as ações educativas do projeto escolar, sendo construído a partir do provimento da excelência acadêmica, da formação para valores e da formação para o mundo do trabalho. O Modelo Pedagógico dessa escola é constituído para assegurar a construção do Projeto de Vida, os alunos são

levados a refletir sobre o que esperam da vida, e ao final dessa atividade cada aluno será capaz de escrever um primeiro rascunho de seu projeto, isto é, colocar no papel quais são seus sonhos, bem como o que precisam fazer para que eles se tornem realidade. Os educadores que atuam nas Escolas de Ensino Integral incentivam cada aluno a sonhar e a fazer o esforço necessário para realizar seus sonhos. Um dos apoios é identificar o nível de conhecimento e as habilidades de seus alunos para a elaboração de seu Projeto de Vida.

5 CLIMA ESCOLAR

A compreensão do clima escolar e suas dimensões no que se refere a infraestrutura e a rede física da instituição; a relação da escola com a família e a comunidade; as relações com o ensino e com a aprendizagem; as relações sociais e os conflitos; as regras, as sanções e a segurança na escola; as situações de intimidação entre alunos; as relações com o trabalho; a gestão e a participação, se faz necessário pois como visto a formação moral do adolescente perpassa no meio em que ele frequenta, assim uma escola em que a permanência é de período integral, a preocupação com o clima se faz necessário pois isso será um dos aspectos que favorecerá a formação moral do adolescente.

Pensar em clima escolar favorável para o desenvolvimento cognitivo e moral dos estudantes deve ser levado em consideração, pois em um ambiente onde as relações estão baseadas no diálogo e no respeito mútuo será bem provável que se consiga desenvolver ações e atividades que fortaleçam as relações de reciprocidade e solidariedade, pontos importantes para a construção de uma personalidade autônoma. O que deve ser refletido e compreendido é a origem dessa preocupação com o clima no ambiente escolar e os fatores que podem ser desencadeados de forma positiva no processo de ensino e de aprendizagem no ambiente escolar.

Esse clima escolar que favoreça o aprendizado não deve ser confundido com um ambiente onde a disciplina escolar é fator fundamental para se estabelecer as relações cotidianas. Essa confusão entre um ambiente agradável e disciplinado, onde não há conflitos aparentes deve ser motivo de reflexão, pois a evolução do meio só acontecerá com o contato com a diferença e entre os diferentes, de acordo com Singer (2010), isso pode ser observado em prisões, manicômios e nas escolas onde a individualização e o isolamento são utilizados como mecanismo de controle. Neste contexto disciplinador o professor é o vigia e as crianças devem estar atentas a ele, não havendo interatividade entre elas.

Pode-se levar em consideração que esta imagem fictícia de um clima escolar favorável ao aprendizado esteja relacionada diretamente com um ambiente altamente disciplinado, cabe ressaltar disciplinado no que se refere ao cumprimento total e irrestrito das regras escolares impostas pelos adultos, talvez seja resquício de uma escola autoritária onde o diálogo e respeito eram tratados de forma unilateral, conforme Singer (2010), a normalização virou um modo de dominação da educação moderna, em que o educador usa da vigilância e da classificação para diagnosticar os males que

devem ser corrigidos e reconduzidos da conduta prescrita. Vale ressaltar que essa normalização também pode ser observada em escolas que adotaram métodos internacionais de controle utilizados para produção industrial e meio ambiente, como a ISO 14000 (International Organization for Standardization) que é constituído por uma série de normas que determinam diretrizes para garantir que certa empresa (pública ou privada) pratique a gestão ambiental, para controlar seus índices de desempenho com relação às atividades pedagógicas.

Da mesma forma que a ISO entrou na realidade de algumas escolas para a normalização das atividades pedagógicas, pode-se lembrar que o conceito de Clima Escolar foi proveniente da realidade do campo da administração de empresas com o nome de Clima Organizacional e, que aos poucos foi sendo incorporado na realidade escolar por acreditar-se que exista uma relação entre clima escolar e a melhoria do desempenho dos estudantes como pode ser constatado na tese de doutorado de Windy M Clark (2012, p.2), um dos objetivos dessa análise é verificar o impacto positivo que as políticas escolares e o pessoal têm sobre o desempenho acadêmico dos alunos.

Embora as avaliações do desempenho acadêmico sejam uma medida importante do sucesso escolar, elas não devem ser a única medida usada para a responsabilidade dos alunos e professores. Um fator que tem sido identificado como tendo um impacto positivo no rendimento acadêmico é o Clima Escolar percebido pelos estudantes.

Embora existam várias definições para clima escolar, pesquisadores e estudiosos sugerem que o clima escolar reflete experiências subjetivas daqueles que trabalham e aprendem na escola de acordo com Cohen (2006, conforme citado por Clark, 2012).

O Conselho Nacional de Clima Escolar (2007), citado por Clark (2012), definiu o clima escolar como “qualidade e caráter da vida escolar e é baseado em padrões e experiência de vida escolar, refletindo normas, metas, valores, relações interpessoais, ensino, aprendizagem, práticas de liderança e estruturas organizacionais”, sendo que esse clima pode influenciar de forma positiva ou negativa no ambiente de aprendizagem. Clark (2012) acrescenta ainda que a pesquisa educacional confirma que é importante o estudo sobre o clima escolar para os estudantes, professores e pais, pois isso pode demonstrar a personalidade da escola, promovendo ou dificultando a capacidade de aprendizado dos alunos. Destacando ainda que o clima escolar tem sido correlacionado de forma positiva no que se refere também a motivação dos alunos e a satisfação no trabalho e entre os professores.

Para este trabalho a base teórica foi obtida do Projeto de Pesquisa a denominado “Em busca de caminhos promovam a convivência respeitosa em sala de aula todos os dias: investigando o clima escolar”, sob a coordenação da pesquisadora Dra. Telma Vinha do Departamento de Psicologia Educacional da Faculdade de Educação da Unicamp e tendo como vice-coordenadora a Dra. Alessandra de Moraes Shimizu, da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp de Marília. Ele conta com a participação e assessoria de professores pesquisadores de outras instituições e a participação de pós-graduandos e graduandos, este projeto conta com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo FAPESP e da Fundação Lemann. Vale ressaltar que o mestrando fez parte da equipe de coleta de dados para validação do instrumento e a orientadora faz parte da equipe do projeto.

O clima escolar é compreendido como o conjunto de percepções em relação à instituição de ensino com os fatores relacionados à organização, as estruturas pedagógica e administrativa, além das relações humanas que ocorrem no espaço escolar. O clima corresponde as percepções individuais elaboradas a partir de um contexto real comum, sendo assim avaliações subjetivas, tratando de uma espécie de personalidade coletiva da escola, determinando a qualidade de vida e a produtividade dos docentes, dos alunos e permite-nos conhecer os aspectos de natureza moral que permeiam as relações na escola. (P.05)

O clima escolar refere-se à “atmosfera de uma escola, ou seja, à qualidade dos relacionamentos e dos conhecimentos que ali são trabalhados, além dos valores, atitudes, sentimentos e sensações partilhados entre docentes, discentes, equipe gestora, funcionários e famílias” (p.05). Importante destacar que o clima de uma escola é como um instantâneo que se tira e retrata um dado momento

A partir da literatura levantada pelos pesquisadores envolvidos do Projeto de Pesquisa, foi construída uma matriz com as dimensões que compõem o clima escolar: a infraestrutura e a rede física da instituição; a relação da escola com a família e a comunidade; as relações com o ensino e com a aprendizagem; as relações sociais e os conflitos; as regras, as sanções e a segurança na escola; as situações de intimidação entre alunos; as relações com o trabalho; a gestão e a participação. Conforme figura a seguir, onde é demonstrado a matriz com suas dimensões, conceitos e grupos pesquisados.

Clima Escolar – Matriz		
Dimensão	Conceito	Grupo
A infraestrutura e a rede física da escola	Trata-se da qualidade da infraestrutura e do espaço físico das escolas, do seu uso, adequação e cuidado. Refere-se a como os equipamentos, mobiliários, livros e materiais estão preparados e organizados para favorecer a acolhida, o livre acesso, a segurança, o convívio e o bem estar nestes espaços.	Aluno Professor Gestor
A família, a escola e a comunidade	Refere-se à qualidade das relações entre escola, família e comunidade, compreendendo o respeito, a confiança e o apoio entre essas pessoas. Envolve o sentimento de ser parte integrante de um grupo que compartilha objetivos comuns.	Aluno Professor Gestor
As relações com o ensino e com a aprendizagem	A boa qualidade dessa dimensão se assenta na percepção da escola como um lugar de trabalho efetivo com o conhecimento, que investe no êxito, motivação, participação e bem estar dos alunos, promove o valor da escolarização e o sentido dado às aprendizagens. Implica também na presença de estratégias diferenciadas que favoreçam a aprendizagem de todos e o acompanhamento contínuo, de forma que nenhum aluno fique para trás.	Aluno Professor Gestor
As relações sociais e os conflitos na escola	Refere-se às relações e os conflitos entre os membros da comunidade escolar e seu entorno. A boa qualidade do clima relacional é resultante das relações positivas que ocorrem nesse espaço, das oportunidades de participação efetiva, da garantia do bem estar, respeito e apoio entre as pessoas, promovendo continuamente o sentimento de pertencimento.	Aluno Professor Gestor
As regras, as sanções e a segurança na escola	Essa dimensão diz respeito a como gestores, professores e alunos intervêm nos conflitos interpessoais na escola. Abrange, também, a elaboração, o conteúdo, a legitimidade e a equidade na aplicação das regras e sanções. Compreende, ainda, a ordem, a justiça, a tranquilidade e a segurança no ambiente escolar.	Aluno Professor Gestor
As situações de intimidação entre alunos	Essa dimensão trata das situações de intimidação e provocação vivenciadas nas relações entre pares e de bullying. Abrange os procedimentos de identificação, prevenção e resolução de tais problemas de forma planejada e organizada, a fim de garantir a integridade física e psicológica e o envolvimento de todos na construção de uma convivência respeitosa.	Aluno Professor Gestor
As relações com o trabalho	Trata-se da relação dos gestores e professores com seu ambiente de trabalho. Abrange as questões vinculadas à formação e qualificação profissional, às práticas de estudos e às reflexões sobre as ações, à valorização, satisfação e motivação para a função que desempenham e ao apoio que recebem dos gestores e demais profissionais.	Professor Gestor
A gestão e a participação	Abrange a qualidade dos processos empregados para identificação das necessidades da escola, intervenção e avaliação dos resultados. Inclui também a organização e articulação entre os diversos setores e atores que integram a comunidade escolar, no sentido de promover espaços de participação e cooperação na busca de objetivos comuns.	Professor Gestor

Figura 1 Matriz com as dimensões do clima escolar

Os questionários foram construídos a partir dessa matriz, considerando que cada uma das oito dimensões contempla um conjunto de itens que abordam determinados aspectos do cotidiano escolar, o objetivo avaliar o clima escolar considerando de maneira isolada ou conjuntamente as dimensões apresentadas.

Depois dessa análise teórica sobre o clima escolar a reflexão deve recair sobre, no que se deve pensar sobre este novo contexto de ambiente e consequentemente clima escolar pois a sociedade por ser dinâmica pode mudar radicalmente, não seus valores como alguns pregam alegando que o mundo atual não apresenta princípios ou valores, mas sim as relações dos valores com os indivíduos no ambiente escolar. Esses valores devem ser refletidos, buscando compreender quais valores e como esses devem ser trabalhados na escola para que favoreça o aprendizado dos estudantes no âmbito cognitivo e moral. De acordo com Piaget (1980), não se encontrou ainda um instrumento intelectual que possa nos ajudar a compreender o mundo coordenando os fenômenos sociais e morais com intuito de dominá-los pela vontade, não é somente proporcionar à criança conhecimentos novos sobre respeito das realidades que proporcionarão mudanças de atitudes.

Para compreender este clima escolar deve-se ter consciência que conflitos existem e existirão. O que a escola e seus membros devem refletir é como essas experiências positivas ou não podem auxiliar na formação moral dos estudantes. Com relação ao clima escolar, para que se possa buscar uma estabilidade e consequentemente uma compreensão mais ampla do processo de relação interpessoal os membros dessa comunidade devem primeiramente compreender qual seu papel e até que ponto suas ações podem interferir de maneira positiva para a construção de um ambiente escolar que visa proporcionar um clima escolar favorável ao aprendizado.

Em pleno século XXI, formar os adolescentes para autonomia se faz necessário para a construção de uma sociedade justa, solidária e que compreenda que as diferenças são essenciais para o crescimento da coletividade. Segundo Tognetta (2007, p.163)

Se o “clima valores” no qual os alunos são imersos colocar em primeiro plano valores como riqueza, beleza, glória, fama, etc., será grande a probabilidade de suas identidades serem construída em torno desses valores, e não serão algumas atividades sobre ética ou direitos humanos que vão conseguir reverter esse quadro; em compensação, se temas como justiça, coragem, generosidade, gratidão, e demais virtudes, fizerem parte do “clima moral” da escola, alguma chance há de se ter sucesso na construção da autonomia moral, na formação do cidadão.

Perceber quais valores existem no ambiente escolar e entre os membros dessa comunidade estimulado por meio desta interação pessoal é fundamental para auxiliar na formação moral dos adolescentes da escola. Isso se faz necessário para o aprimoramento das competências pessoais buscando uma formação integral destes estudantes.

Desenvolver valores morais em ambiente escolar que é rico de experiências fruto das relações interpessoais só será possível por meio da reflexão sobre este ambiente e como isso pode ser observado e até certo ponto percebido pelos membros da comunidade escolar por meio de um clima escolar favorável, lembrando que essa construção moral não se restringe à obediência das regras escolares. De acordo com Tognetta (2007, p.162).

Sabemos que a dimensão racional é necessária à moralidade, pois é preciso conhecer quais são as normas, refletir sobre o certo e o errado, raciocinar com relação aos direitos e deveres, coordenar as diferentes perspectivas. Todavia não basta apenas conhecer para seguir as regras, seguir valores[...] Todos sabemos que “conhecer” não é suficiente para agir[...] Saber o que deve ser feito não significa que será realizado de fato. É preciso saber, pensar, raciocinar e julgar, mas é preciso querer fazer (dimensão afetiva).

Como foi citado o clima escolar será o reflexo das ações e atitudes desses membros que poderão contribuir para que este ambiente possa ser construído por meio do diálogo e cooperação, ou por meio da coação e punição. A escolha desta forma de agir pedagógica que irá direcionar a construção deste clima, já que a partir do momento que se opta por uma relação de coação e punição o clima escolar a ser instaurado tende a ser o da omissão, da mentira e muitas vezes os problemas são resolvidos por meio da violência, já que com o tempo, a relação dos adolescentes com os adultos será mais difícil pelo fato de não se estabelecer uma relação de confiança. Um problema de *bullying*, por exemplo, poderá ser potencializado já que a falta de diálogo no ambiente não permite a resolução de problemas de maneira pacífica e com base em valores como o respeito e a solidariedade. Essa ausência do diálogo entre pares com o tempo refletirá em situações de violência e agressão, tanto entre os seus membros como com relação à estrutura física da escola, exemplo disso podemos citar as depredações e pichações que ocorrem nas escolas. Tudo isso gera um clima escolar instável que em última instância afeta o processo de aprendizado e o estabelecimento de uma relação harmônica entre seus os membros da comunidade escolar, como cita Díaz-Aguado (2015), nesse contexto institucional a violência reduz a qualidade de vida das pessoas, aumentando os problemas e tensões, podendo gerar uma série de consequências. Assim, a escola como

espaço coletivo deve ser o lugar onde se deve buscar a construção de uma sociedade com base no respeito mútuo.

O ambiente escolar é socialmente falando, o espaço da construção do conhecimento que leva o adolescente à sua formação cidadã, compreendendo isso como parte integrante de uma sociedade. Assim, quando é dito que a escola será responsável em auxiliá-lo na construção do conhecimento não deve ser considerado somente o aspecto do conhecimento acadêmico e acumulado da sociedade. O ambiente escolar deve proporcionar uma construção ampla de conhecimentos científicos e humanos, que o adolescente tenha oportunidades para exercitar seu autoconhecimento que vise a compreensão dos valores morais da sociedade como a justiça e a solidariedade, bem como permitir que ele possa ter oportunidade de refletir sobre esses valores bem como escolher aqueles que julgar necessários para construção de uma sociedade justa e solidária.

Com relação à aprendizagem é importante frisar que o espaço escolar hoje em função do contexto social atual se tornou um local onde as trocas de experiências se fazem necessárias para que todos os seus membros possam ter uma visão de mundo mais ampla que possam por meio das interações desenvolver seus valores morais e seus conhecimentos acadêmicos que permitam uma formação sólida e que o prepare para viver numa sociedade instável e repleta de incertezas com relação a como se posicionar em diversas situações do cotidiano.

Um clima escolar de respeito, diálogo e solidariedade auxiliará o adolescente a desenvolver ações seguras na construção de seu conhecimento. O professor não será um expectador e sim alguém que estará acompanhando todo esse processo para que possa auxiliar o adolescente neste caminho que será percorrido na construção de seu conhecimento. Vale ressaltar que este conhecimento será construído em todos os momentos e espaços da escola, por isso a importância de um ambiente que apresente um clima que estimule a iniciativa e a busca de soluções de problemas, propostos pelo professor bem como daqueles que surgirão naturalmente no dia-a-dia, pois como já foi dito em um ambiente onde existe a convivência de várias pessoas com pensamentos diferentes inevitavelmente conflitos surgirão, basta saber como estes conflitos serão direcionados já que isso pode estimular a exclusão ou a cooperação entre seus membros para a superação de obstáculos de maneira coletiva. A partir do momento em que o professor aproveita estes momentos para auxiliar os estudantes para seu crescimento intelectual e moral, pode-se estabelecer uma relação recíproca de respeito onde o

estudante poderá perceber o professor de uma maneira diferente estabelecendo vínculos com base no respeito de uma maneira diferenciada, como cita Díaz-Aguado (2015, p.259), a aprendizagem cooperativa, ao aproximar o papel do aluno ao papel do professor, aumentando a eficácia para educar em valores e a diminuição da necessidade de sancionar, trazendo consequências positivas para a qualidade de vida em sala de aula.

No que se refere às relações interpessoais e de conflito algo que interfere muito no clima escolar é o *bullying*, algo que negligenciado pelo professor em sala de aula e todos os membros da comunidade escolar trazendo prejuízos imediatos como a violência cotidiana, bem como prejuízos psicológicos entre os envolvidos. Esse tipo de problema muitas vezes difícil de ser percebido é algo que deve ser combatido e trabalhado na escola pois isso afeta as relações de maneira séria podendo comprometer a construção do conhecimento acadêmico, bem como na construção dos valores morais, pois se os membros da equipe escolar não enfrentam esse problema isso pode comprometer a interpretação de justiça entre os adolescentes, já que a relação não será só entre o agressor e a vítima e sim entre todos os membros da comunidade. Conforme cita Díaz-Aguado (2015) os problemas que o *bullying* podem causar na vítima o medo, a rejeição, a perda de confiança, a baixa auto-estima e problemas no desempenho escolar.

A definição de *bullying* de acordo com Tognetta (2014, p.202), vem do inglês *bull* (touro), o que simboliza a força de quem agride, escolhendo um alvo frágil de ser ofendido, intimidado, humilhado, menosprezado e diminuído. Para compreensão desse fenômeno deve estar atendo à algumas características dele como: se trata de uma violência que ocorre entre pares, repetidas vezes, há uma intencionalidade nas agressões, a escolha de um alvo frágil e a necessidade de manter uma boa imagem do autor perante dos outros.

Pode-se perceber um problema social, aparentemente externo à escola, se não trabalhado entre os muros da escola será alimentado e voltando a reforçar os problemas que isso acarreta na sociedade. Reforça-se a ideia que a escola como parte da sociedade sofre o problema bem como pode buscar meios para auxiliar na reflexão e consequentemente fazer com que os adolescentes presentes nesse ambiente possam também refletir de uma maneira construtiva e solidária sobre esse problema social. Neste contexto a escola deverá se posicionar sobre isso, pois caso não o faça o ambiente será afetado e refletirá em seu clima escolar, promovendo situações que possam até resultar em violência entre seus estudantes, conforme Díaz-Aguado (2015), dificultando

a conquista de objetivos como a construção de valores, aprendizagem e a qualidade do trabalho.

Vale complementar que a violência como um problema social que passará para dentro dos muros da escola e voltará para a sociedade, trazendo outros conflitos se os espaços que podem promover uma reflexão se omitem com relação a esse tipo de problema, de acordo com Díaz-Aguado (2015, p.31), como na sociedade, a violência escolar reproduz um modelo de organização social que tem como características o domínio e a submissão, pois são contra os valores democráticos de igualdade, tolerância e paz.

Os professores também devem reconhecer a importância de se dialogar e refletir em grupo com os adolescentes, pois as situações de *bullying* sempre ocorrem distante da presença de um adulto, logo se ocorre entre pares este trabalho de conscientização se faz necessário pois poderá instrumentalizar a vítima a se defender, o espectador a interferir e também o próprio agressor começar a compreender que esta atitude em algum momento irá prejudicá-lo. Conforme Tognetta (2015), como educadores devemos compreender que a tarefa de formar pessoas melhores também é das crianças, quando convivem com as diferenças, dizendo o que sentem e conjuntamente chegar a decisões que possam resolver seus próprios conflitos.

Estabelecer um clima escolar equilibrado, por meio do diálogo, exercitando a empatia e trabalhando de forma a orientar sobre como os valores morais pode auxiliar na construção de um relacionamento respeitoso entre todos da comunidade escolar é muito importante para em última instância favorecer na construção de um clima escolar que auxilie na construção do conhecimento acadêmico e de valores morais.

Um trabalho de conscientização de sua implantação até a percepção dos resultados pode ser demorado, pois irá requerer atenção por parte dos adultos no ambiente escolar, planejamento das atividades desenvolvidas com os adolescentes e o estabelecimento de uma relação de respeito mútuo em que a afetividade e admiração possam fazer parte das relações interpessoais, pois assim quando os problemas surgirem os adolescentes se sentirão confiantes e tranquilos em pedir ajuda, pois ele compreenderá que o outro estará pronto para auxiliar e ajudar na resolução do conflito existente.

Como foi salientado o enfrentamento do problema dos conflitos na escola se faz necessário por meio do estabelecimento do diálogo e pelos vínculos afetivos que podem ser estabelecidos no ambiente escolar, mas o que se percebe em alguns casos é que as

escolas optam em resolver seus conflitos por meio de aplicação das sanções baseadas em seus regimentos que em muitos casos foram elaborados pelos profissionais da escola sem a devida participação dos estudantes.

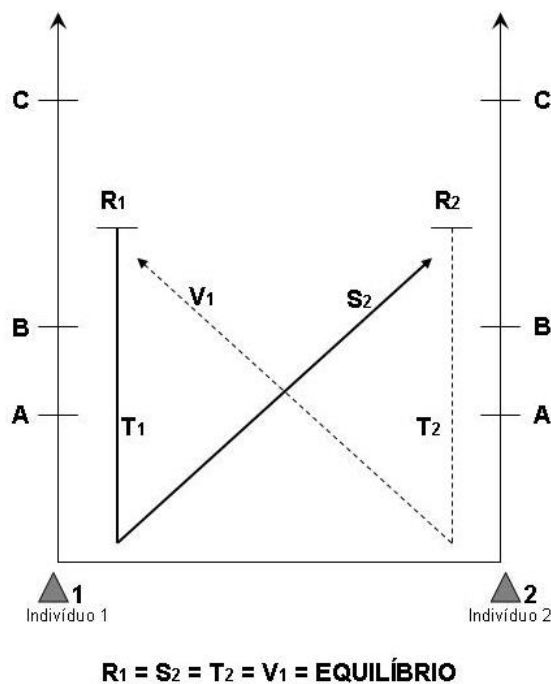
Observa-se em alguns momentos que em alguns regimentos escolares são apresentados mais deveres que direitos, e todos os mecanismos de acompanhamento disciplinar são relacionados às anotações das faltas destes adolescentes que posteriormente serão notificados à família, já que na visão da escola este não possui responsabilidade intelectual e muito menos legal por seus erros. Neste tipo de ambiente talvez se acredita que um bom clima escolar será alcançado por meio de regras e punições a quem contrariá-las, em alguns momentos justifica-se na visão da escola, os desvios de condutas dos adolescentes por questões de desajustes de ordem emocional e hormonal. Em muitos casos a escola proporciona momentos de exclusão o que pode afetar de maneira negativa a formação do caráter deste adolescente. Neste tipo de ambiente dificilmente será percebido que os conflitos poderão também surgir das próprias regras em alguns casos que não são compreendidas pelos adolescentes e em alguma instância injusta em sua aplicação.

Talvez alguns adultos não consigam compreender este contexto de mais deveres que direitos, pois muitos foram formados a “obedecer” de maneira sistemática o que era determinado, pois o questionamento sempre estava associado à punição.

A relação de autoridade entre um adulto e o adolescente deve ser uma construção, onde a regra fará sentido se for compreendida de maneira consciente e que o adolescente possa perceber que busca-se a justiça na aplicação da mesma no ambiente escolar. A relação entre a regra e professor deve ser muito bem refletida pois o adolescente reconhecerá a autoridade do professor se perceber nele alguém que busque por meio do diálogo e pelo respeito mútuo a resolução de conflitos, por meio da empatia em um ambiente que busca estabelecer relações de generosidade. Essa simpatia do adolescente pelo professor será construída por meio da relação interpessoal e isso será feito pela observação pelo adolescente das ações do professor, que buscará perceber a coerência em seus atos, assim com o passar do tempo ele passará a compreender as ações do professor e começará a estabelecer uma relação de respeito, confiança e admiração, das ações e postura do professor este exercício contínuo permitirá que o adolescente perceba o professor como uma autoridade, mas com base no respeito mútuo, pois concluiu que as ações do professor tem como objetivo o bem comum. Como analisado com relação aos valores Piaget (2014, p. 160) afirma que na simpatia,

inervenham elementos de valorização, que cada indivíduo há uma troca afeita que valoriza e aprecia as razões do outro. No momento da troca, cada indivíduo avalia sem cessar uma escala de valores, até se tornar algo permanente e estável.

Figura 2 Representação de Escalas de Valores por Simples Escalas Lineares



Fonte: PIAGET, 2014, p.161

Podemos analisar nesta Figura 2 representando uma escala de valores a relação entre dois indivíduos, que chamamos de 1 e 2. Para um indivíduo, uma ação B pode parecer preferível a uma ação de A. O que observamos no gráfico é que uma ação R1 do indivíduo 1, poderá influenciar a ação R2 do indivíduo 2, por meio da impressão S2 (reconhecimento) que foi causada o indivíduo 2. O resultado disso será a resposta V1 (dívida em retribuir a ação) que será proporcionada e que está vinculada ao sentimento do indivíduo 2 pelo indivíduo 1.

Convém salientar por esta lógica se hipoteticamente associarmos o indivíduo 1 a figura do professor e o indivíduo 2 a figura do estudante, poderíamos concluir algumas questões inclusive no que se refere à influência das ações do professor no comportamento do estudante, ou até a relação entre um adulto e um adolescente, pois como vimos o adolescente em muitos momentos apresentará não somente ações, mas sim, reações daquilo que é proporcionado a ele. Se isto fosse mais claro talvez as

relações entre os adultos (pais e professores) poderiam ser mais harmônicas com os adolescentes (filhos e estudantes), já que a princípio os comportamentos considerados inapropriados pelos adultos nada mais são do que respostas muitas vezes aos estímulos externos, resultantes de sua formação cognitiva, racional e afetiva.

Esta relação de autoridade com respeito que o professor deve exercer na escola é uma construção coletiva, pois o adolescente cumprirá com suas obrigações combinadas não por receio das punições que possam existir, mas sim porque ele quer manter aos olhos do professor a admiração e o respeito adquirido nesta relação estabelecida, assim esta relação de um respeito unilateral com base no medo vai desaparecendo e no lugar será construído o respeito moral, com base na reciprocidade e respeito mútuo.

Pode-se refletir ainda que a partir do momento que o adolescente compreende a regra como um valor moral de construção coletiva para o bem estar de todos ele se preocupará em respeitá-la por questões de reciprocidade e por medo que o professor fique até certo ponto decepcionado com uma postura contraditória por parte do adolescente pois se tratou de uma construção coletiva e consentida, esta relação é complexa pois em algumas situações o adolescente está em fase de construção cognitiva da compreensão das regras e de todo este processo e pode ocorrer que apesar de compreender e querer cumprir o combinado tenha alguma dificuldade, mas neste momento o papel do professor será fundamental, pois este respeito mútuo permitirá ao adolescente a tranquilidade de buscar e em momentos que não conseguir cumprir o combinado ele poderá contar com o professor que neste momento deverá ter uma postura de generosidade para auxiliar o adolescente no exercício contínuo desta postura de respeito mútuo, o professor deverá compreender que ele como sendo o adulto da relação, terá condições cognitivas e emocionais desejadas para conduzir os estudantes neste momento de construção de uma postura empática e solidária, onde as regras passarão de simples obrigação a ser cumprida como algo benéfico para o estabelecimento de um clima escolar que auxiliará na construção dos valores morais de todos os membros da comunidade escolar, estas regras aos poucos passarão a ter o motivo de sua existência e uma compreensão coletiva das mesmas, de acordo com Piaget (1994, p.284), a ordem desaparece quando torna-se um acordo mútuo, e as regras consentidas perdem o caráter de obrigação, dando espaço às leis de reciprocidade, racionais em sua essência e que constituirão as verdadeiras normas morais.

Auxiliar na formação moral dos adolescentes e com o objetivo de uma formação autônoma, esta é a função de todo trabalho que deve ser desenvolvido no ambiente escolar.

Sabe-se que outro fator que não pode ser desconsiderado para o estabelecimento de um clima agradável e favorável de estudos é a própria estrutura física da escola, pois muitas atividades podem ser previstas, mas para ser implementadas deve ser oferecida ao professor os meios para sua realização.

Por exemplo de nada adiantaria um professor de Educação Física prever realizar jogos na escola se a mesma não possui bolas adequadas, ou querer realizar um campeonato de tênis de mesa se a mesma está quebrada e não se faz a manutenção da mesma. Da mesma forma que só será possível desenvolver atividades de leitura com uma biblioteca ou com uma sala de leitura que tenha um acervo adequado a faixa etária, bem como um ambiente agradável para que se possa desenvolver as atividades. Fala-se muito em inclusão digital, como o professor pode desenvolver atividades em uma sala de informática com o número de computadores inadequados ou que apresente limitação ao acesso de informática, sem contar que este professor pode também ter dificuldades em trabalhar com este recurso necessitando de um apoio de um auxiliar de informática por exemplo.

Coloca-se todo este contexto com relação à infraestrutura pois principalmente para uma escola de tempo integral, que ficará com estes adolescentes o tempo todo na escola estes espaços diversificados e diferenciados devem estar preparados para o desenvolvimento destas atividades, pois caso isso não ocorra pode-se cair no risco de as atividades que são desenvolvidas no período da manhã serem desenvolvidas no período da tarde, inclusive restrito à sala de aula, e que em alguns casos esta sala não ser uma sala ambiente que possa proporcionar ao aluno um espaço de aprendizado diferenciado, como por exemplo uma sala de matemática com jogos, ou uma sala de artes que possa permitir ao estudante materiais diferenciados que possa estimular suas diversas competências, bem como auxiliar na construção de seu conhecimento e de seus valores morais, pois todas estas atividades desenvolvidas também em grupo proporcionará ao estudante momentos de exercitar sua empatia, generosidade, respeito e o diálogo entre pares e com todos os membros da comunidade escolar.

Estes ambientes diferenciados são necessários para que o professor possa também exercitar um método ativo de aprendizado, pois caso a atividade se restrinja a atividades em sala de aula isso pode empobrecer as oportunidades a aprendizado aos

estudantes, bem como a oportunidade de desenvolver situações problemas onde o adolescente deverá coordenar seus esquemas mentais para solucionar, é dito isso principalmente pelo motivo do estudante passar o dia todo na escola, pelo fato dessa escola proporcionar a permanência integral do estudante em suas dependências, conforme Piaget (1972, p.74). O ensino será integral a partir do momento em que os métodos sejam ativos, ou seja, permitam uma participação cada vez maior às iniciativas e aos esforços espontâneos dos alunos, resultando em aprendizados significativos.

Se o ensino consiste simplesmente em dar aulas, em fazê-las repetir por meio de “exposições” ou de “provas”, e aplicá-las em alguns exercícios práticos sempre impostos, os resultados obtidos pelo aluno não têm então maior significação que no caso de um exame escolar qualquer, deixando-se de lado o fator sorte.

Neste contexto que se faz necessário uma reflexão do ambiente escolar no que se refere a estrutura física da escola, aos recursos didáticos que os professores podem utilizar em suas aulas, a preocupação com a temperatura de uma sala de aula, no refeitório que deve ser adequado e limpo por questões de higiene, no banheiro onde deve estar em condições de uso, mas esta preocupação deve ser também estendida às relações interpessoais desse ambiente escolar pois dependendo da forma com que os indivíduos se relacionam podem afetar de maneira positiva ou negativa a formação moral dos mesmos.

Enfim, compreender todas estas dimensões do clima escolar como infraestrutura, relação com a comunidade, processo de ensino e aprendizagem, as regras, segurança, relações interpessoais e uma gestão participativa, auxiliará na análise de aspectos do cotidiano de uma escola, que proporcionará uma avaliação do clima escolar e posteriormente intervenções para correções e melhorias dos processos analisados e com objetivo final para a formação dos valores morais e conseqüentemente da autonomia do adolescente frequentador deste ambiente escolar.

6 METODOLOGIA

Como mencionado anteriormente o que se espera por meio deste trabalho é que após a investigação de dois ambientes escolares de Tempo Parcial e de Tempo Integral, possa analisar quais desses tem maior influência na construção de competências pessoais dos adolescentes, em especial a adesão a valores morais.

A hipótese da pesquisa é que a Escola de Tempo Integral apresenta melhores resultados comparativos e uma influência maior na adesão aos valores morais dos adolescentes em função desses passarem mais tempo neste ambiente educativo realizando atividades e ao mesmo tempo mantendo diversas relações interpessoais, fatores que podem auxiliar na formação moral dos mesmos. Diferença no resultado da assunção de responsabilidades e reflexão dirigida bem como no clima escolar do ambiente analisado são fatores esperados desta análise, para verificar se é possível afirmar que o fator tempo e as atividades propostas colaboram para que os objetivos do Projeto de Escola de Tempo Integral estão sendo atingidos pela Secretaria de Estado de Educação de São Paulo, responsável pela implantação deste projeto da rede pública estadual de ensino.

O delineamento desta pesquisa foi baseado no estudo de casos múltiplos contrastantes.

O estudo de caso é uma ferramenta que auxilia na coleta e interpretação dos dados, pois permite ao pesquisador estar em contato direto com o objeto de estudo, realizar diversos procedimentos e análises qualitativas e quantitativas para concluir pela comprovação ou não da hipótese inicial, encaminhando assim para mais estudos. De acordo com Yin (2001) o estudo de caso é muito útil para buscar compreender a realidade local e possíveis intervenções. O estudo de caso vem sendo utilizado de forma extensiva em pesquisas nas ciências sociais, incluindo a psicologia, sendo utilizado quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real.

O estudo de caso contribui para a compreensão dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos, por isso vem sendo utilizado como estratégia de pesquisa em diversas áreas do conhecimento humano. De acordo com Yin (2001), pode-se encontrar estudos de caso investigando a economia com relação à indústria, a cidade ou a uma região. Em todas as situações o estudo de caso surge do desejo de compreender fenômenos sociais complexos, preservando as características holísticas e

significativas de eventos da vida real, como ciclos de vida individuais, processos organizacionais e administrativos. No caso desta pesquisa, será analisado neste contexto o processo educativo de uma Escola de Tempo Integral em comparação com uma Escola de Tempo Parcial.

Para que o estudo de caso fosse direcionado de maneira a garantir resultados significativos alguns cuidados foram tomados: a escolha geográfica das escolas que participaram da pesquisa, assim evitar-se-ia o impacto externo na análise, pois as condições seriam semelhantes; os instrumentos de pesquisa foram os mesmos nas duas escolas e a forma de aplicação também seguiu os mesmos critérios; o projeto foi submetido ao comitê de ética obtendo aprovação conforme Anexo 1; os respondentes foram os que trouxeram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido devidamente assinado.

Foram aplicados os questionários de Socioeconômico, Clima Escolar, ORIGIN/hs na Fase 1 e Adesão à Valores Morais na Fase 2.

O trabalho de coleta de dados e análise dos resultados foi dividido pelas seguintes etapas:

FASE I – Avaliação dos Ambientes

Sujeitos envolvidos

96 estudantes (35 Escola de Tempo Integral e 61 de Escola de Tempo Parcial)

6 professores

2 coordenadores

Os dados serão obtidos por dois questionários o ORIGIN/hs (*Questionnaire for assessing opportunities for role-taking and guide reflection in High School Students*) adaptado para o Ensino Fundamental II. Este questionário visa levantar como o ambiente escolar proporciona ao aluno e ao docente a assunção de papéis no que se refere à tomada de decisões e o verificar se os profissionais da escola estão apoiando estes alunos em suas escolhas por meio de reflexões dirigidas trabalhando como colaborador dos estudantes nas construções das decisões tomadas, divididas em:

RT = assunção de responsabilidade

GR = reflexão dirigida

S = curricular

SS= semicurricular

ES = extracurricular

NS = não curricular

Utilizaremos também o questionário de Clima Escolar em formato Likert, direcionado a três grupos (gestores, docentes e alunos), que busca compreender as percepções dos membros da comunidade escolar relacionados à organização, a estrutura pedagógica e administrativa, além das relações humanas que ocorrem nesse espaço, essa compreensão se faz por meio das dimensões de infraestrutura e a rede física da instituição; da relação da escola com a família e a comunidade; das relações com o ensino e com a aprendizagem; das relações sociais e os conflitos; das regras, as sanções e a segurança na escola; das situações de intimidação entre alunos; das relações com o trabalho; da gestão e a participação.

FASE II – Avaliação da Adesão à Valores

Sujeitos envolvidos

96 estudantes (35 Escola de Tempo Integral e 61 de Escola de Tempo Parcial)

6 professores

A escala de Adesão à Valores (estudantes, professores e coordenadores) visa verificar os níveis das competências pessoais no que se refere aos valores dos membros da comunidade escolar, além de possibilitar a verificação dos valores morais existentes no ambiente e entre os membros da comunidade escolar por meio de um instrumento que está sendo elaborado juntamente com a Fundação Carlos Chagas, UNESP – Universidade Estadual Paulista e UNICAMP – Universidade de Campinas. Este questionário consiste em histórias do cotidiano escolar onde o indivíduo deve se posicionar com relação à escolha de uma alternativa favorável ou contra os valores, propostos por Kohlberg, em seus níveis e estágios de desenvolvimento moral, divididos em três níveis: o nível Pré-Moral com estágio 1, orientado pela obediência e punição e o estágio 2 da ingenuidade egoísta; o nível Convencional com o estágio 3, orientado pelo tipo “bom menino” e o estágio 4 na manutenção da autoridade e da ordem social; e o nível Pós-Convencional com estágio 5, orientado pelo tipo contratual-legalista e o estágio 6 da consciência lógica e princípios universalizantes.

7 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresentaremos a seguir os resultados obtidos com os instrumentos ORIGIN/hs (*Questionnaire for assessing opportunities for role-taking and guide reflection in High School Students*), Avaliação do Clima Escolar, Escala de Valores, Critério Brasil e observações do pesquisador. As observações serão feitas na medida em que fizerem sentido para a discussão dos dados coletados.

Para caracterizar a amostra de estudantes utilizaremos as variáveis: idade, sexo, classe econômica, etnia, ano escolar, tempo que frequenta escola, se tem alguma deficiência, se trabalha, quem é o responsável, qual o nível de escolaridade que pretende atingir, se já foi reprovado alguma vez e quantos amigos tem na escola. Todas essas variáveis serão analisadas por tipo de escola frequentada, se de tempo parcial ou integral. Para caracterizar a amostra de professores e coordenadores utilizaremos as variáveis: idade, sexo, tempo de atuação, componentes curriculares trabalhados e função ocupada.

Em seguida verificaremos se o tipo de escola influencia nas variáveis analisadas.

Tabela 1 – Frequência absoluta e relativa em relação ao Tipo de Escola

	Frequência	Porcentagem
INTEGRAL	35	36,5
PARCIAL	61	63,5
Total	96	100,0

Fonte: Dados do estudo

Vemos que de acordo com a Tabela 1, a amostra foi composta por 36,5% de estudantes da escola integral e 63% de estudantes da escola de tempo parcial. Essa diferença não se deve a uma proporção do número de estudantes em cada escola, mas sim em função da demora em obtermos a aprovação para a pesquisa. As escolas ficam na mesma região da cidade e têm aproximadamente o mesmo número de matriculados. Nota-se maior adesão na participação da Escola de Tempo Parcial, isso também foi notado durante a pesquisa onde os alunos desta escola participava de maneira efetiva ao responder os questionários. Com relação à Escola de Tempo Integral os alunos reclamavam muito da participação, apesar de espontânea e consentida, muitas vezes percebia-se que a participação estava mais relacionada ao fato de não estar em sala de aula do que realmente contribuir para a pesquisa. Nas duas escolas sempre havia a

preocupação de quem teria acesso aos resultados e se os respondentes poderiam ser identificados.

Inicialmente, fizemos a previsão de aplicação em 600 estudantes, aproximadamente 300 em cada escola. Isso nos dá uma base de como a adesão foi pequena e o contato com as escolas foi difícil.

Tabela 2 – Idade dos sujeitos das Escolas

	Frequência	Porcentagem
Válido 10,0	3	3,1
11,0	37	38,5
12,0	40	41,7
13,0	11	11,5
14,0	4	4,2
15,0	1	1,0
Total	96	100,0

Fonte: Dados do estudo

A Tabela 2 mostra a frequência e porcentagem dos sujeitos por idade, vemos que os mais novos tinham dez anos e o mais velho (apenas um) tinha 15 anos à época da coleta dos dados. A média da idade dos sujeitos é 11,8 anos com desvio padrão de 0,92 conforme mostra a Tabela 3. Essa alta participação de alunos com essa média de idade deve-se ao fato dos participantes serem em maior quantidade das séries iniciais do Ensino Fundamental II.

Tabela 3 – Média das idades do grupo total das escolas

Estatísticas Descritivas					
	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
IDADE	96	10,0	15,0	11,781	,9200
N válido	96				

Fonte: Dados do estudo

Verificamos também que comparando as duas escolas, não notamos diferenças significativas nas médias de idade, sendo na Escola de Tempo Integral e de tempo parcial, igualmente de 11,8 anos.

Com relação ao sexo, na amostra total, a porcentagem de meninas foi de 47,9% e de meninos de 52,1%, ou seja, uma amostra bem equilibrada conforme exibida na

Tabela 4. A estatística descritiva do sexo por tipo de escola mostra igualmente um equilíbrio entre os sujeitos, havendo 17 meninas e 18 meninos na escola de tempo integral e 29 meninas e 32 meninos na escola de tempo parcial, conforme mostra a Tabela 5.

Tabela 4 – Distribuição por Sexo nas Escolas

		Frequência	Porcentagem
Válido	F	46	47,9
	M	50	52,1
	Total	96	100,0

Fonte: Dados do estudo

Tabela 5 – Distribuição por Sexo ao Tipo de Escola

		SEXO			
		F	%	M	%
TIPO_ESCOLA	INTEGRAL	17	48,5	18	51,5
	PARCIAL	29	47,5	32	52,5
Total		46	47,9	50	52,1

Fonte: Dados do estudo

Os sujeitos participantes foram do sexto ao nono ano, com a distribuição mostrada na Tabela 6. Vemos que a maior adesão à pesquisa foi entre os alunos de sextos e sétimos anos, ou seja, os mais novos. De fato, notamos que o maior interesse na adesão à pesquisa foi entre os mais novos. Os mais velhos se queixaram de que era cansativo responder aos questionários e desistiam no meio.

Tabela 6 – Participantes por Ano

Tabulação cruzada TIPO_ESCOLA * ANO/SERIE

Contagem

		ANO/SERIE								Total
		6º	%	7º	%	8º	%	9º	%	
TIPO_ESCOLA	INTEGRAL	18	51,4	10	28,5	6	17,2	1	2,9	35
	PARCIAL	24	39,3	28	45,9	1	1,7	8	13,1	61
Total		42	43,8	38	39,5	7	7,3	9	9,4	96

Fonte: Dados do estudo

Tabela 7 – Distribuição Classe Econômica Secretaria de Assuntos Estratégicos SAE

Classe econômica

		TIPO ESCOLA			
		INTEGRAL		PARCIAL	
		N	%	N	%
SAE	ALTA CLASSE ALTA	13	37,1	11	18,0
	ALTA CLASSE MÉDIA	11	31,4	30	49,2
	BAIXA CLASSE ALTA	7	20,0	14	22,9
	BAIXA CLASSE MÉDIA	0	0	2	3,3
	MÉDIA CLASSE MÉDIA	4	11,5	4	6,6
Total		35	36,4	61	63,6

Fonte: Dados do estudo

Tabela 8 – Distribuição Classe Econômica Critério Brasil de Classificação Econômica

CCBE

		TIPO ESCOLA			
		INTEGRAL		PARCIAL	
		N	%	N	%
CCBE	A	13	37,1	11	18,0
	B1	7	20,0	14	23,0
	B2	11	31,4	30	49,1
	C1	4	11,5	4	6,6
	C2	0	0	2	3,3
Total		35	36,4	61	63,6

Fonte: Dados do estudo

Para classificação econômica fizemos uso de duas tabelas: a da SAE (Secretaria de Assuntos Estratégicos) vinculada ao IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) que tem por finalidade realizar pesquisas e estudos sociais e econômicos e

fornece apoio técnico e institucional ao Governo Federal na avaliação, formulação e acompanhamento de políticas públicas cujo critério é a relação entre a renda família e os estratos sociais, e a CCBE (Critério Brasil de Classificação Econômica) criada pela (ABEP) Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa onde reúne empresas de pesquisa do Brasil, cujo os critérios de avaliação são fatores que determinam o comportamento de consumo: Educação, Ocupação, Posse de Bens, Condições de Moradia, Acesso a Serviços Públicos, Ativos Financeiros e Não Financeiros e Renda Corrente.

Chama a atenção que a maioria dos estudantes foram classificados nos extratos mais altos das duas escalas. São estudantes de uma escola pública em um bairro periférico, o que nos faz suspeitar de um problema no preenchimento do questionário ou em uma supervalorização da escala. Inclusive o critério para instalação da escola de tempo integral é que seja localizada de acordo com o IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) em um local menos privilegiado.

Por isso, pensamos que as correlações com classe econômica não serão tão interessantes.

Tabela 9 – Tempo de Matrícula na Escola

	1 ANO	2 ANOS	3 ANOS	4 ANOS	5 ANOS	MENOS DE UM ANO	TOTAL
TIPO_ESC INTEGRAL	10	7	4	1	0	13	35
OLA PARCIAL	11	16	3	5	1	25	61
TOTAL	21	23	7	6	1		96

Fonte: Dados do estudo

A Tabela 9 mostra o número de anos que os alunos frequentam cada escola. Como o levantamento de dados foi realizado no primeiro semestre de 2016, vemos que há um número expressivo de ingressantes tanto na escola de tempo parcial quanto na escola de tempo integral. Por outro lado, apenas um aluno frequentou a mesma escola por cinco anos. A rotatividade é maior na escola de período integral porque segundo a coordenadora da escola, os alunos não querem ficar o dia todo na escola e quando surgem vagas em escolas de tempo parcial eles pedem transferência, outro fator foi a maior participação dos alunos das séries iniciais.

Tabela 10 – Distribuição por Etnia ao Tipo de Escola

		ETNIA				
		BRANCO	IND	NS	PARDO	PRETO
TIPO_ESCOLA	INTEGRAL	6	1	4	18	6
	PARCIAL	18	0	13	26	4
Total		24	1	17	44	10

Fonte: Dados do estudo

A Tabela 10 mostra a etnia declarada pelos sujeitos em cada escola.

Notou-se que durante o preenchimento dos instrumentos os estudantes ficavam em dúvida a respeito de qual etnia deviam declarar. Incomodavam-se com a nomenclatura padrão (preto, pardo, branco...) e ao invés de declararem-se pretos, marcavam pardo. Alguns perguntavam inclusive ao pesquisador que cor ele achava que o estudante tinha.

Três sujeitos da escola de tempo integral declararam deficiências e dez alunos da escola de tempo parcial declararam deficiências. Questionados quanto ao tipo, explicitaram: auditiva, física, intelectual, mista e visual, nas quantidades exibidas pela Tabela 11. Observou-se de fato a presença de crianças com deficiências e um número maior de profissionais para acompanhá-las na escola de tempo parcial do que na integral.

Pensamos que talvez a escola de tempo integral não possa mesmo com a infraestrutura atual suportar atividades e cuidados necessários para a inclusão de sujeitos com deficiência. Inclusive, a escola de tempo integral fica num terreno bem acidentado o que dificultaria a mobilidade de deficientes físicos ou visuais por exemplo.

Tabela 11 – Distribuição de Pessoas Com Deficiência ao Tipo de Escola

Tabulação cruzada TIPO_ESCOLA * QUAL							
		QUAL					Total
		S/DEF	AUDI TIVA	FÍSIC A	INTELECTUAL	MISTA	
TIPO_ESCOLA	INTEGRAL	32	1	2	0	0	35
	PARCIAL	51	0	6	1	1	61
Total		83	1	8	1	1	96

Fonte: Dados do estudo

Apesar da idade reduzida, cinco sujeitos declararam trabalhar, dois da escola de tempo integral e três da escola de tempo parcial, conforme exibido na Tabela 12. Não

foi investigado o tipo de trabalho, mas a Tabela 13 mostra qual a idade dos declarantes: três de 12 anos, 1 de 13 anos e 1 de 14 anos. Hipotetizamos que o trabalho referido seja em oficinas, lojas ou auxiliares na construção civil em que os pais trabalham.

Tabela 12 – Distribuição de Alunos que Trabalham

Tabulação cruzada TIPO_ESCOLA * TRAB

Contagem

		TRAB				Total
		N	%	S	%	
TIPO_ESCOLA	INTEGRAL	33	94,2	2	5,8	35
	PARCIAL	58	95,0	3	5,0	61
Total		91	94,7	5	5,3	96

Fonte: Dados do estudo

Tabela 13 – Distribuição da Idade dos Alunos que Trabalham

Tabulação cruzada IDADE * TRAB

Contagem

		TRAB		Total
		N	S	
IDADE	10,0	3	0	3
	11,0	37	0	37
	12,0	37	3	40
	13,0	10	1	11
	14,0	3	1	4
	15,0	1	0	1
Total		91	5	96

Fonte: Dados do estudo

Aproximadamente a metade dos participantes têm como responsável a mãe. Os demais têm o pai ou algum parente próximo como avó ou avô, segundo mostra a Tabela 14. Há um número expressivo de sujeitos com os pais como responsáveis.

Tabela 14 – Distribuição de Responsáveis pelos Adolescentes

Tabulação cruzada RESP * TIPO_ESCOLA

Contagem

		TIPO_ESCOLA				Total
		INTEGRAL	%	PARCIAL	%	
RESP	AVÓ	1	2,8	3	4,9	4
	AVÔ	0	0	1	1,6	1
	MÃE	20	57,2	33	54,1	53
	OUTROS	0	0	1	1,6	1
	PADRASTO	0	0	1	1,6	1
	PAI	2	5,8	5	8,3	7
	PAI MÃE	12	34,2	17	27,9	29
Total		35	36,4	61	63,6	96

Fonte: Dados do estudo

Questionados a respeito do nível pretendido futuramente, a maioria dos estudantes de ambas as escolas reportam que ambicionam nível superior conforme Tabela 15.

Tabela 15 – Nível Pretendido de Estudos

		TIPO_ESCOLA			
		INTEGRAL	%	PARCIAL	%
NIVEL FUT	ENSINO MÉDIO	3	8,6	5	8,2
	FAC	19	54,3	32	52,5
	FUNDAMENTAL	5	14,3	4	6,5
	PÓS	7	20	19	31,2
	PROFISSIONALIZANTE	1	2,8	1	1,6
Total		35	36,4	61	63,6

Fonte: Dados do estudo

A Tabela 16 mostra as ocupações pretendidas, pode-se perceber a variação de opções e em alguns casos profissões ou ocupações que são pretendidas pela elite da sociedade como por exemplo medicina. Talvez essas escolhas são influenciadas pelo Projeto de Vida desenvolvido pelos alunos em atividades escolares onde sonhar com o futuro faz parte da atividade. O que devemos questionar é que se toda a infraestrutura pedagógica e física contribuirá para que estes objetivos sejam atingidos, ou se entrará

somente no discurso futuro da meritocracia, onde a culpa do não atingimento desse objetivo recai sobre o sujeito por falta de esforço suficiente.

Tabela 16 – Ocupação de Interesses dos Adolescentes

Tabulação cruzada Ocupação * TIPO_ESCOLA

Contagem

		TIPO_ESCOLA		Total
		INTEGRAL	PARCIAL	
Ocupação	ARQUITETURA	0	1	1
	BIÓLOGA	0	1	1
	COZINHEIRO	0	1	1
	CUIDAR DE CRIANÇAS	0	1	1
	CURSO	1	0	1
	DELEGADO FEDERAL	0	1	1
	DESENHISTA	1	0	1
	DIREITO	0	4	4
	EMPRESÁRIA	1	0	1
	ENGENHARIA	0	2	2
	ENSINO MÉDIO	10	7	17
	FACULDADE	6	8	14
	INGLÊS	1	0	1
	JOGADOR FUTEBOL	1	4	5
	JUÍZA	0	1	1
	MEDICINA	2	5	7
	NÃO DECLARADO	0	2	2
	NÃO SABE	2	9	11
	NUTRIÇÃO	0	1	1
	OUTRA ESCOLA	1	0	1
	PEDIATRA	1	2	3
	POLICIAL	0	2	2
	PRESIDENTE REPÚBLICA	1	0	1
	PROFESSORA	0	2	2
	PROMOTOR	1	0	1
	ROBÓTICA	0	1	1
	TRABALHAR	2	4	6
	VETERINÁRIO	4	2	6
Total		35	61	96

Fonte: Dados do estudo

Conforme apresentado durante o trabalho, a escolha da profissão deve estar vinculada ao projeto de vida que os alunos discutem na escola de tempo integral, mas apesar desta discussão podemos perceber que o maior índice está relacionado ao prosseguindo nos estudos com a formação no Ensino Médio, pois isso retrata a realidade local desses alunos que frequentam escolas de periferia do município.

A grande maioria dos sujeitos nunca sofreu reprovação. Isso reforça o programa da progressão continuada garantindo a correspondência idade/ano conforme a Tabela 17.

Tabela 17 – Número de Reprovação Escolar

Tabulação cruzada REP * TIPO_ESCOLA

Contagem

		TIPO_ESCOLA				Total
		INTEGRAL	%	PARCIAL	%	
REP	DUAS VEZES	0	0	2	3,2	2
	NUNCA	31	88,6	56	91,9	87
	UMA VEZ	4	11,4	3	4,9	7
Total		35	36,4	61	63,6	96

Fonte: Dados do estudo

A grande maioria diz ter mais de 4 amigos na escola. O que é interessante para mostrar a integração e possivelmente a adaptação do estudante à vida escolar, conforme a Tabela 18.

Tabela 18 – Número de Amigos apresentado pelos Adolescentes

Tabulação cruzada AMIGOS * TIPO_ESCOLA

Contagem

		TIPO_ESCOLA				Total
		INTEGRAL	%	PARCIAL	%	
AMIGOS	1	0	0	3	4,9	3
	2 OU 3	4	11,4	8	13,1	12
	4 MAIS	31	88,6	49	80,3	80
	NENHUM	0	0	1	1,7	1
Total		35	36,4	61	63,6	96

Fonte: Dados do estudo

Com relação a professores, coordenadores e gestores, conseguimos a resposta de no máximo 8 pessoas. Dizemos no máximo porque nem todos responderam a todos os instrumentos. 8 sujeitos responderam o Origin/hs e o instrumento sobre o clima escolar e 7 sujeitos responderam ao instrumento sobre valores. Com relação à previsão inicial tínhamos a intenção de entrevistar 44 professores, 3 coordenadores e 4 gestores. Os gestores não quiseram participar e a grande maioria dos professores não devolveram os questionários mesmo após bastante insistência.

Na escola de tempo parcial, responderam um coordenador pedagógico e dois docentes. Na escola de tempo integral, responderam dois coordenadores pedagógicos e 3 professores.

A Tabela 19 mostra quais os componentes curriculares lecionados pelos professores e coordenadores.

Tabela 19 – Disciplinas Lecionadas pelos Docentes

Tabulação cruzada INST_ * COMPON

Contagem

		COMPONENTE CURRICULAR						Total
		MATEMÁ	ARTE	CIÊNCIAS	HISTÓRIA	INGLÊS	LINGUA PORTUGUESA	
INST_	INTEGRAL	1	0	1	1	1	1	5
	PARCIAL	0	2	0	0	0	1	3
Total		1	2	1	1	1	2	8

Fonte: Dados do estudo

Os professores e coordenadores têm a média da idade em 37 anos. Com o mínimo de 28 anos e o máximo de 59 anos. Quase a totalidade dos professores é do sexo feminino (são 7 sujeitos) e apenas 1 do sexo masculino. Com relação à instrução, na escola de tempo parcial, o coordenador tem pós-graduação em nível de especialização e os dois docentes têm, um deles nível superior e outro mestrado. Na escola de tempo integral, um dos coordenadores não respondeu às questões de identificação, o outro coordenador tem pós-graduação em nível de especialização e os três docentes têm: dois deles especialização e um, nível superior.

Com relação ao tempo de trabalho, na escola de tempo parcial o coordenador atua há 11 anos e os professores há 6 e 15 anos. Na escola de tempo integral, o coordenador atua há 15 anos e os docentes há 6, 10 e 19 anos.

FASE I – Avaliação dos Ambientes

Sujeitos envolvidos - 96 estudantes (35 Escola de Tempo Integral e 61 de Escola de Tempo Parcial)

6 professores

2 coordenadores

Os dados serão obtidos por dois questionários o ORIGIN/hs (*Questionnaire for assessing opportunities for role-taking and guide reflection in High School Students*) adaptado para Ensino Fundamental II. Este questionário visa levantar como o ambiente escolar proporciona ao aluno e ao docente a assunção de papéis no que se refere à tomada de decisões e o verificar se os profissionais da escola estão apoiando estes alunos em suas escolhas por meio de reflexões dirigidas trabalhando como colaborador dos estudantes nas construções das decisões tomadas. Utilizaremos também o questionário de Clima Escolar em formato Likert, direcionado a três grupos (gestores, docentes e alunos), que busca compreender as percepções dos membros da comunidade escolar relacionados à organização, a estrutura pedagógica e administrativa, além das relações humanas que ocorrem nesse espaço.

Tabela 20 – Análise do Origin/hs do ponto de vista dos Estudantes

	TIPO_ESCOLA	N	Média	Desvio Padrão
RTS	INTEGRAL	35	1,257	,5659
	PARCIAL	61	1,014	,3979
RTSS	INTEGRAL	35	1,152	,7866
	PARCIAL	61	,582	,5038
RTES	INTEGRAL	35	1,650	,6748
	PARCIAL	61	1,051	,6199
RTNS	INTEGRAL	35	1,214	,7010
	PARCIAL	61	,900	,4983
GRS	INTEGRAL	35	1,594	,5076
	PARCIAL	61	1,275	,6420
GRSS	INTEGRAL	35	1,667	,6479
	PARCIAL	61	,944	,5613
GRES	INTEGRAL	35	1,857	,8581
	PARCIAL	61	1,258	,5608
GRNS	INTEGRAL	35	1,700	,7421
	PARCIAL	61	1,291	,5612
ESTILO	INTEGRAL	35	1,853	,6036
	PARCIAL	61	1,314	,4494

Fonte: Dados do Estudo

Consideramos primeiramente no questionário as escalas entre: RT = assunção de responsabilidade e GR = reflexão dirigida. Assim todo o levantamento é originado destas informações obtidas nos questionários. Onde os alunos podem assumir suas responsabilidades (RT) ou realizar algum trabalho com a orientação de um adulto (GR). Todas as variações decorrem das atividades serem curriculares (S), como as obrigatórias em sala de aula, as semicurriculares, ou seja obrigatórias mas podem ser desenvolvidas fora de sala de aula (SS) como por exemplo grupos de estudos, as extracurriculares, que possuem vínculo com a matéria mas é opcional à participação dos alunos (ES), como feiras e torneios esportivos, e as atividades que são desenvolvidas desvinculadas totalmente da escola, as chamadas não curriculares (NS), como por exemplo participar de grupos de igreja ou teatro.

A Tabela 20 mostra as médias dos dois grupos de estudantes em várias dimensões: oportunidades de assunção de responsabilidades e de reflexão dirigida em situações curriculares, semicurriculares, extracurriculares e não curriculares. A escala dessas dimensões é de 0 a 3 pontos. Notamos que as médias são bastante baixas evidenciando baixas oportunidades de assunção de responsabilidade e de reflexão dirigida, mas esse dado repete o encontrado por Haddad e Bataglia (2007) com alunos do ensino médio e no estudo de Bataglia e Bortolanza (2012) com estudantes de graduação. Ao que tudo indica, a escolarização no Brasil em todos os níveis oferece poucas possibilidades de assunção de responsabilidade e reflexão dirigida.

Examinando essa amostra em particular, vemos que as médias de assunção de responsabilidade e de reflexão dirigidas são sempre inferiores na escola de tempo parcial comparadas à escola de tempo integral. Na escola de tempo integral os estudantes têm o tempo previsto para atividades extra e semi curriculares. São inclusive estimulados a desenvolve-las e há professores incumbidos de acompanhá-los.

Aplicando o Teste de Mann Whitney para amostras independentes. Vemos na Tabela 21 que houve diferença significativa sempre com vantagem para a escola de período integral em vários aspectos: assunção de responsabilidade semicurricular (monitoria, atividades ligadas à escolaridade não obrigatórias), assunção de responsabilidade em atividades extracurriculares (grêmio escolar, clube juvenil, atividades esportivas, recreativas, culturais ou sociais na escola), assunção de responsabilidade em atividades não curriculares. Nessas mesmas atividades a reflexão dirigida também foi superior na escola de tempo integral. Interessante notar que a avaliação de estilo, ou seja, uma forma mais autoritária ou mais democrática também

mostrou valores diferentes nas duas escolas, com vantagem para a escola de tempo integral que se mostrou mais tendente a um estilo democrático.

Tabela 21 - Teste de Mann Whitney

Sumarização de Teste de Hipótese				
	Hipótese nula	Teste	Sig.	Decisão
1	A distribuição de RTS é a mesma entre as categorias de TIPO_ESCOLA.	Teste U de Mann-Whitney de amostras independentes	,092	Reter a hipótese nula.
2	A distribuição de RTSS é a mesma entre as categorias de TIPO_ESCOLA.	Teste U de Mann-Whitney de amostras independentes	,001	Rejeitar a hipótese nula.
3	A distribuição de RTES é a mesma entre as categorias de TIPO_ESCOLA.	Teste U de Mann-Whitney de amostras independentes	,000	Rejeitar a hipótese nula.
4	A distribuição de RTNS é a mesma entre as categorias de TIPO_ESCOLA.	Teste U de Mann-Whitney de amostras independentes	,043	Rejeitar a hipótese nula.
5	A distribuição de GRS é a mesma entre as categorias de TIPO_ESCOLA.	Teste U de Mann-Whitney de amostras independentes	,006	Rejeitar a hipótese nula.
6	A distribuição de GRSS é a mesma entre as categorias de TIPO_ESCOLA.	Teste U de Mann-Whitney de amostras independentes	,000	Rejeitar a hipótese nula.
7	A distribuição de GRES é a mesma entre as categorias de TIPO_ESCOLA.	Teste U de Mann-Whitney de amostras independentes	,000	Rejeitar a hipótese nula.
8	A distribuição de GRNS é a mesma entre as categorias de TIPO_ESCOLA.	Teste U de Mann-Whitney de amostras independentes	,003	Rejeitar a hipótese nula.
9	A distribuição de ESTILO é a mesma entre as categorias de TIPO_ESCOLA.	Teste U de Mann-Whitney de amostras independentes	,000	Rejeitar a hipótese nula.
10	A distribuição de RTALL é a mesma entre as categorias de TIPO_ESCOLA.	Teste U de Mann-Whitney de amostras independentes	,000	Rejeitar a hipótese nula.
11	A distribuição de GRALL é a mesma entre as categorias de TIPO_ESCOLA.	Teste U de Mann-Whitney de amostras independentes	,000	Rejeitar a hipótese nula.
São exibidas significâncias assintóticas. O nível de significância é ,05.				

Fonte: Dados do estudo

Do ponto de vista dos professores e coordenadores as oportunidades de assunção de responsabilidade e de reflexão dirigidas oferecidas aos alunos são muito superiores ao que avaliaram os alunos especialmente nas atividades curriculares (RTS e GRS). À semelhança da avaliação dos alunos, as médias foram maiores na escola de tempo integral quando comparadas à escola de tempo parcial. Uma exceção digna de nota foi o

estilo. Os professores e coordenadores da escola de tempo parcial avaliaram o estilo da escola como menos autocrático do que os professores e coordenadores da escola de tempo integral. A Tabela 22 mostram esses dados.

Tabela 22 – Oportunidade de Assunção de Papéis dos Coordenadores e Professores

Estatísticas de grupo					
	INST	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
RTS	PARCIAL	3	1,750	,2500	,1443
	INTEGRAL	5	2,200	,7207	,3223
RTSS	PARCIAL	3	,000	,0000 ^a	,0000
	INTEGRAL	5	,000	,0000 ^a	,0000
RTNS	PARCIAL	3	,542	,3819	,2205
	INTEGRAL	5	,925	,5632	,2519
GRS	PARCIAL	3	2,000	,2500	,1443
	INTEGRAL	5	2,600	,3791	,1696
GRNS	PARCIAL	3	1,000	,3464	,2000
	INTEGRAL	5	1,360	,5177	,2315
ESTILO	PARCIAL	3	1,667	,2887	,1667
	INTEGRAL	5	1,400	,2236	,1000
RTALL	PARCIAL	3	,764	,0962	,0556
	INTEGRAL	5	1,042	,3591	,1606
GRALL	PARCIAL	3	1,500	,2883	,1665
	INTEGRAL	5	1,980	,4248	,1900

a. t não pode ser calculado porque o desvio padrão de ambos os grupos é 0.

Fonte: Dados do estudo

Quando comparamos os dois grupos com o Teste de Mann Whitney de comparação de médias, não houve diferença significativa para nenhum dos grupos. Com uma amostra pequena como esta é difícil obter significância para esse teste. Nas observações realizadas pelo pesquisador de fato a escola de tempo parcial não pareceu menos autocrática do que a de tempo integral. Pelo contrário, percebemos uma maior proximidade entre os alunos e professores na escola de tempo integral.

De um modo geral, observa-se que a Escola de Tempo Integral apresenta oportunidades melhores de Assunção de Responsabilidades e Reflexão Dirigida do que a Escola de Tempo Parcial.

Passamos agora à avaliação do CLIMA ESCOLAR sob o ponto de vista dos alunos.

A Tabela 23 mostra a comparação das médias dos grupos nas várias dimensões avaliadas pelo instrumento. Esclareça-se que para melhor interpretação dos resultados, consideraremos média de 1,00 a 2,25 como um clima negativo; de 2,26 a 2,75 como um clima neutro, e de 2,76 a 4,00 como um clima positivo. Examinando a Tabela 23 vemos que sempre os resultados da escola integral são melhores do que os da escola de tempo parcial, porém, os resultados são sempre na faixa de neutro, com exceção de duas situações: na dimensão intimidação, a escola de tempo parcial obteve o resultado de clima negativo, sugerindo que há várias situações de violência que merecem atenção; a outra situação que difere do neutro é na dimensão infraestrutura em que a escola de tempo integral tem a avaliação de clima positivo.

Tabela 23 – Comparação das Médias dos Grupos nas Várias Dimensões

Estatísticas de grupo					
	TIPO ESCOLA	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
ENS_APR	INTEGRAL	35	2,581	,3866	,0653
	PARCIAL	61	2,450	,2538	,0325
REL_SOC_CON	INTEGRAL	35	2,645	,3708	,0627
	PARCIAL	61	2,467	,2687	,0344
REGRAS	INTEGRAL	35	2,458	,3542	,0599
	PARCIAL	61	2,382	,3137	,0402
INTIMID	INTEGRAL	35	2,057	,6556	,1108
	PARCIAL	61	1,777	,4022	,0515
FAM_ESC	INTEGRAL	35	2,620	,5532	,0935
	PARCIAL	61	2,419	,5790	,0741
INFRA	INTEGRAL	35	2,900	,6085	,1028
	PARCIAL	61	2,439	,6219	,0796
TOTAL	INTEGRAL	35	2,544	,3005	,0508
	PARCIAL	61	2,322	,2352	,0301

Fonte: Dados do estudo

Comparando os grupos com o Teste de Mann Whitney, vemos que apenas nas dimensões infraestrutura e relações sociais e conflitos na escola, além do cálculo total

que percebemos uma diferença significativa entre os grupos, favorável à escola de tempo integral, conforme tabela 24.

Tabela 24 – Comparação dos grupos com o Teste de Mann Whitney

Sumarização de Teste de Hipótese				
	Hipótese nula	Teste	Sig.	Decisão
1	A distribuição de ENS_APR é a mesma entre as categorias de TIPO_ESCOLA.	Teste U de Mann-Whitney de amostras independentes	,063	Reter a hipótese nula.
2	A distribuição de REL_SOC_CON é a mesma entre as categorias de TIPO_ESCOLA.	Teste U de Mann-Whitney de amostras independentes	,012	Rejeitar a hipótese nula.
3	A distribuição de REGRAS é a mesma entre as categorias de TIPO_ESCOLA.	Teste U de Mann-Whitney de amostras independentes	,377	Reter a hipótese nula.
4	A distribuição de INTIMID é a mesma entre as categorias de TIPO_ESCOLA.	Teste U de Mann-Whitney de amostras independentes	,080	Reter a hipótese nula.
5	A distribuição de FAM_ESC é a mesma entre as categorias de TIPO_ESCOLA.	Teste U de Mann-Whitney de amostras independentes	,107	Reter a hipótese nula.
6	A distribuição de INFRA é a mesma entre as categorias de TIPO_ESCOLA.	Teste U de Mann-Whitney de amostras independentes	,002	Rejeitar a hipótese nula.
7	A distribuição de TOTAL é a mesma entre as categorias de TIPO_ESCOLA.	Teste U de Mann-Whitney de amostras independentes	,000	Rejeitar a hipótese nula.

São exibidas significâncias assintóticas. O nível de significância é ,05.

Fonte: Dados do estudo

Apesar dos resultados tenderem ao neutro a Escola de Tempo Integral, apresentou melhores resultados que a Escola de Tempo Parcial, no que se refere ao Clima Escolar. Vale ressaltar que a dimensão Intimidação ficou em evidência na Escola de Tempo Parcial, sugerindo que algo possa estar ocorrendo entre os alunos no que se refere aos relacionamentos interpessoais.

Relacionando os dois instrumentos com o teste obtivemos resultados para além dos objetivos deste trabalho. A análise das dimensões da escala de clima escolar mostra que há correlações significativas segundo a Correlação de Pearson entre as dimensões apontadas na Tabela 25.

Tabela 25 – Correlações Significativas Segundo a Correlação de Pearson

		Correlações de Pearson																	
		ENS_APR	REL_SOC_CON	REGRAS	INTIMID	FAM_ESC	INFRA	TOTAL	RTS	RTSS	RTES	RTNS	GRS	GRSS	GRES	GRNS	ESTILO	RTALL	GRALL
ENS_APR	Correlação de Pearson		,595**	,321**		,371**	,306**	,593**									,315**		
	Sig. (bilateral)		,000	,001		,000	,002	,000									,002		
	N		96	96		96	96	96									96		
REL_SOC_CON	Correlação de Pearson	,595**		,465**		,336**	,235*	,637**	,241*	,228*			,257*	,333**		,311**	,367**	,223*	,314**
	Sig. (bilateral)	,000		,000		,001	,021	,000	,018	,025			,011	,001		,002	,000	,029	,002
	N	96		96		96	96	96	96	96			96	96		96	96	96	96
REGRAS	Correlação de Pearson	,321**	,465**		,457**	,300**		,630**	,231*	,309**	,268**	,266**	,212*	,339**		,258*	,308**	,353**	,308**
	Sig. (bilateral)	,001	,000		,000	,003		,000	,024	,002	,008	,009	,038	,001		,011	,002	,000	,002
	N	96	96		96	96		96	96	96	96	96	96	96		96	96	96	96
INTIMID	Correlação de Pearson			,457**				,460**		,311**	,467**	,315**		,260*	,347**	,303**		,413**	,327**
	Sig. (bilateral)			,000				,000		,002	,000	,002		,011	,001	,003		,000	,001
	N			96				96		96	96	96		96	96	96		96	96
FAM_ESC	Correlação de Pearson	,371**	,336**	,300**			,408**	,703**											
	Sig. (bilateral)	,000	,001	,003			,000	,000											
	N	96	96	96			96	96											
INFRA	Correlação de Pearson	,306**	,235*			,408**		,676**			,335**							,208*	
	Sig. (bilateral)	,002	,021			,000		,000			,001							,042	
	N	96	96			96		96			96							96	
TOTAL	Correlação de Pearson	,593**	,637**	,630**	,460**	,703**	,676**			,263**	,361**	,270**		,315**		,297**	,332**	,350**	,313**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000			,010	,000	,008		,002		,003	,001	,000	,002
	N	96	96	96	96	96	96			96	96	96		96		96	96	96	96

Fonte: Dados do Estudo

A Tabela 25 mostra que há correlação positiva entre a dimensão Ensino e Aprendizagem com relações sociais e conflitos, regras, família e escola e infraestrutura quando consideramos o instrumento do clima. A correlação com o Origin/hs mostra que a melhoria do Ensino e Aprendizagem correlaciona-se com o Estilo da escola.

Há correlação positiva entre a dimensão Relações Sociais e Conflitos com ensino e aprendizagem, regras, família e escola e infraestrutura quando consideramos o instrumento clima. A correlação com o Origin/hs mostra que a melhoria das Relações Sociais e Conflitos correlaciona-se com a Assunção de Responsabilidade Curricular (RTS), Assunção de Responsabilidade Semicurricular, Reflexão Dirigida Curricular (GRS), Reflexão Dirigida Semicurricular (GRSS) e Reflexão Dirigida Não Curricular (GRNS) e Estilo da escola.

Há correlação positiva entre a dimensão Regras com ensino e aprendizagem, relações sociais e conflitos, intimidação, família e escola e infraestrutura quando consideramos o instrumento clima. A correlação com o Origin/hs mostra que a melhoria das regras correlaciona-se com a Assunção de Responsabilidade Curricular (RTS), Assunção de Responsabilidade Semicurricular (RTSS), Assunção de Responsabilidade Semicurricular (RTES), Assunção de Responsabilidade Não Curricular (RTNS), Reflexão Dirigida Curricular (GRS), Reflexão Dirigida Semicurricular (GRSS), Reflexão Dirigida Não Curricular (GRNS) e o Estilo da escola.

Há correlação positiva entre a dimensão Intimidação com regras quando consideramos o instrumento clima. A correlação com o Origin/hs mostra que a melhoria da Intimidação correlaciona-se com a Assunção de Responsabilidade Semicurricular (RTSS), Assunção de Responsabilidade Extracurricular (RTES), Assunção de Responsabilidade Não Curricular (RTNS), Reflexão Dirigida Semicurricular (GRSS), Reflexão Dirigida Extracurricular (GRES) e GRNS = Reflexão Dirigida Não Curricular (GRNS).

Há correlação positiva entre a dimensão Família e Escola com ensino e aprendizagem, relações sociais e conflitos, regras e infraestrutura quando consideramos o instrumento clima. Não há correlação com o Origin/hs nesta dimensão.

Há correlação positiva entre a dimensão Infraestrutura com ensino e aprendizagem, relações sociais e conflitos, família e escola quando consideramos o instrumento clima. A correlação com o Origin/hs mostra que a melhoria da Infraestrutura correlaciona-se com a Assunção de Responsabilidade Extracurricular (RTES).

Refletindo sobre essas correlações entre os questionários de Clima Escolar e ORIGIN/hs, percebe-se um vínculo entre as dimensões do Clima e a Assunção de Responsabilidades e Reflexão dirigida. Isso pode ser considerado pelo fato de que as dimensões do clima em sua maioria advêm das relações interpessoais, semelhantes ao ORIGIN/hs, já que neste segundo caso o questionário levanta informações sobre como o aluno se relaciona com o meio e os adultos na realização das atividades, curriculares, semicurriculares, extracurriculares e não curriculares.

FASE II – Avaliação da Adesão à Valores

Sujeitos envolvidos - 96 estudantes (35 Escola de Tempo Integral e 61 de Escola de Tempo Parcial)

6 professores

A escala de Adesão à Valores (estudantes, professores e coordenadores) visa verificar os níveis das competências pessoais dos membros da comunidade escolar, além de possibilitar a verificação dos valores morais existentes no ambiente e entre os membros da comunidade escolar por meio de um instrumento que foi elaborado juntamente com a Fundação Carlos Chagas, UNESP – Universidade Estadual Paulista e UNICAMP – Universidade de Campinas. O instrumento avalia a adesão a quatro valores: justiça, convivência democrática, respeito e solidariedade. Além disso, avalia em que nível de tomada de perspectiva se dá tal adesão: em um nível egocêntrico, sociocêntrico ou verdadeiramente moral. Tais níveis são inspirados na teoria de Lawrence Kohlberg sobre o desenvolvimento moral (TAVARES et al, 2016). Para este estudo, avaliamos a adesão ou não ao valor, o nível preferencial de cada valor e realizamos uma comparação entre as escolas.

Valor Justiça

75 estudantes responderam a escala de valores avaliando as histórias de justiça. Na Tabela 26 temos a porcentagem de respostas em cada nível de perspectiva social segundo Kohlberg e a opção por valor ou por contravalor.

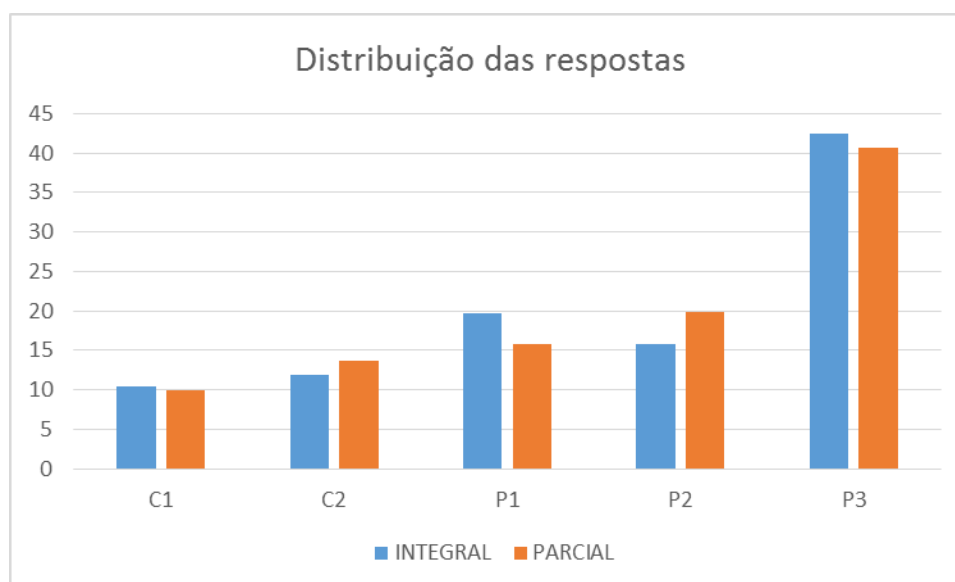
As colunas acinzentadas representam as opções contra-valor nos níveis pré-convencional e convencional

Tabela 26 – Porcentagem de respostas em cada nível de perspectiva social

		C1		C2		P1		P2		P3		TOTAL	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
TIPO_ESCOLA	INTEGRAL	16	10,4	18	11,8	30	19,6	24	15,7	65	42,5	153	100
	PARCIAL	24	9,9	33	13,7	38	15,8	48	19,9	98	40,7	241	100
	Total	40		51		68		72		163		531	

Fonte: Dados do estudo

Gráfico 1 – Porcentagem de respostas em cada nível de perspectiva social



Fonte: Dados do estudo

O que esses dados evidenciam é uma preferência pelo valor justiça (P1, P2 e P3) em contraposição ao contravalor (C1 e C2) e uma preferência pelos modos de tomada de perspectiva num nível moral (P3), especialmente na escola de tempo integral. O valor justiça foi o mais difícil dentre os quatro valores investigados na amostra de validação.

Testamos todas as histórias de justiça para verificar se entre os grupos de escola de tempo parcial e integral havia alguma diferença significativa. A única história que mostrou diferença favorável para a escola de tempo parcial com grau de significância $<0,05$ no teste de Mann-Whitney para amostras independentes foi a história 2 do

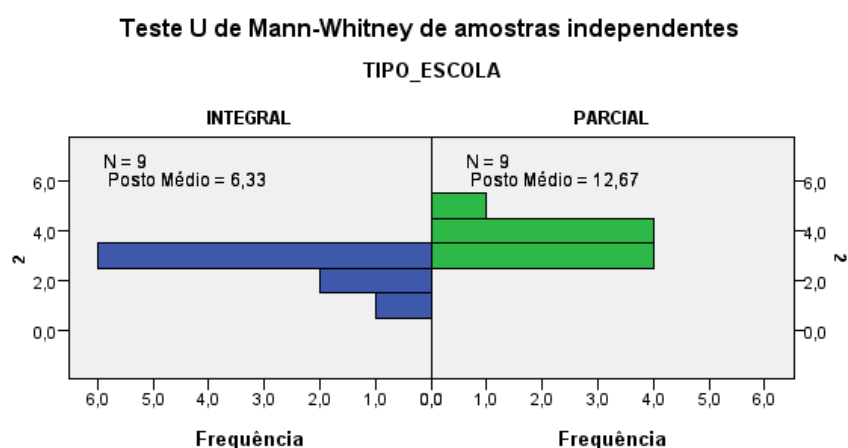
caderno 6 que versa sobre Justiça retributiva. É uma situação típica em que a professora pune a classe toda pelo comportamento inadequado (segundo as regras colocada por ela) de duas crianças. As crianças da escola de tempo integral deram razão à professora ou no máximo pediram a penalização dos “culpados”. A ideia do diálogo não foi escolhida nem uma vez. Na escola de tempo parcial os estudantes não escolheram o contra valor em nenhum caso, e optaram pela penalização dos culpados ou pela regra inicialmente combinada ou ainda pelo diálogo, como mostra a Tabela 27.

Tabela 27 – Amostras independentes da história 2 do caderno 6 que versa sobre Justiça

		História 2 – Caderno 6					Total
		C1	C2	P1	P2	P3	
TIPO_ESCOLA	INTEGRAL	1	2	6	0	0	9
	PARCIAL	0	0	4	4	1	9
Total		1	2	10	4	1	18

Fonte: Dados do estudo

Figura 3 - Teste de Mann-Whitney para o Valor Justiça



N total	18
U de Mann-Whitney	69,000
Wilcoxon W	114,000
Estatística do teste	69,000
Erro padrão	10,245
Estatística de Teste Padronizado	2,782
Sig. assintótica (teste bilateral)	,005
Sig exata (teste bilateral)	,011

Fonte: Dados do estudo

Valor Respeito

75 estudantes responderam a escala de valores avaliando as histórias de respeito. Na Tabela 28 temos a porcentagem de respostas em cada nível de perspectiva social segundo Kohlberg e a opção por valor ou por contravalor.

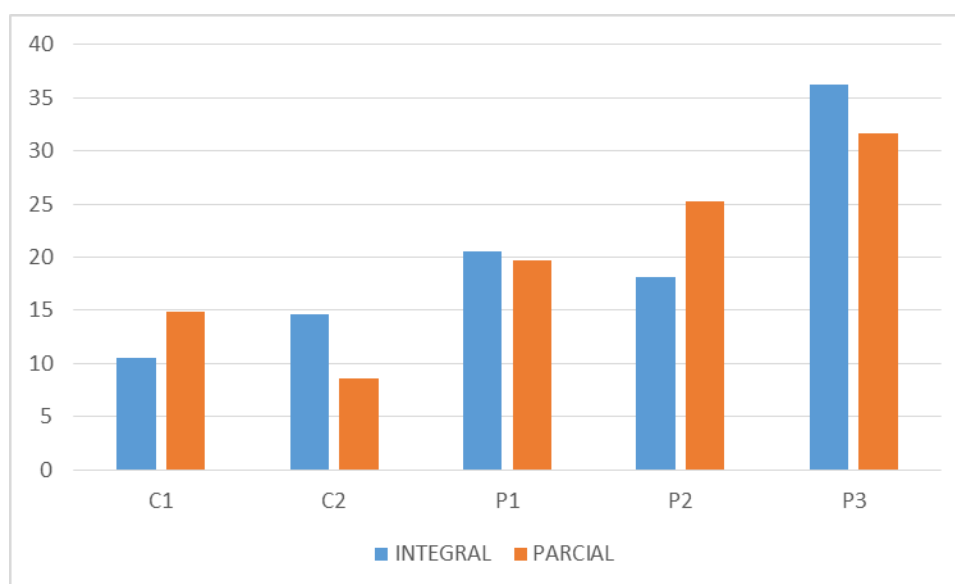
As colunas acinzentadas representam as opções contra-valor nos níveis pré-convencional e convencional

Tabela 28 – Valor Respeito por tipo de escola e porcentagem em cada nível de resposta

												TOTAL	
		C1		C2		P1		P2		P3			
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
TIPO ESCOLA	INTEGRAL	18,0	10,5	25,0	14,6	35,0	20,5	31,0	18,1	62,0	36,3	171,0	100,0
	PARCIAL	40,0	14,9	23,0	8,6	53,0	19,7	68,0	25,3	85,0	31,6	269,0	100,0
	Total	58,0	25,4	48,0	23,2	88,0	40,2	99,0	43,4	147,0	67,9	440,0	100,0

Fonte: Dados do estudo

Gráfico 2 – Valor Respeito por tipo de escola e porcentagem em cada nível de resposta



Fonte: Dados do estudo

Salientamos que para esta análise optou-se pela Frequência Estatística de dados. Novamente, constatamos a preferência pelo valor justiça (P1, P2 e P3) em contraposição ao contravalor (C1 e C2) e uma preferência pelos modos de tomada de perspectiva num nível moral (P3), especialmente na escola de tempo integral.

Testamos todas as histórias de respeito para verificar se entre os grupos de escola de tempo parcial e integral havia alguma diferença significativa. Em duas histórias do Caderno 6 essa diferença se mostrou significativa. Em uma a diferença se mostrou favorável à escola de tempo parcial e na outra à escola de tempo integral. Vejamos o conteúdo de cada história.

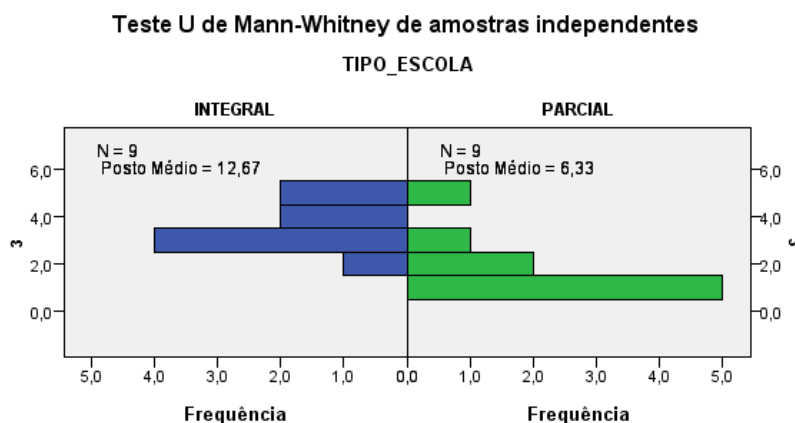
A história 3 do Caderno 6 é sobre uma situação de um aluno cadeirante que quer se matricular em uma escola sem condições de infraestrutura. A escolha da maioria dos estudantes da escola de tempo integral foi pro-valor respeito mas num nível básico que foi o de transferir a responsabilidade à secretaria da educação. A resposta dos estudantes de escola de tempo parcial foi na maioria contra o valor respeito encaminhando a criança a outra escola. Não podemos deixar de dizer que ambas as escolhas foram altamente pragmáticas e talvez inspiradas mesmo no que ocorre nas escolas.

Tabela 29 - A história 3 do Caderno 6 é sobre inclusão de um aluno cadeirante

		HISTÓRIA 3 – CADERNO 6					Total
		CA	C2	P1	P2	P3	
TIPO_ESCOLA	INTEGRAL	0	1	4	2	2	9
	PARCIAL	5	2	1	0	1	9
Total		5	3	5	2	3	18

Fonte: Dados do estudo

Figura 4 - Teste de Mann-Whitney para o Valor Respeito História Cadeirante



N total	18
U de Mann-Whitney	12,000
Wilcoxon W	57,000
Estatística do teste	12,000
Erro padrão	11,035
Estatística de Teste Padronizado	-2,583
Sig. assintótica (teste bilateral)	,010
Sig exata (teste bilateral)	,011

Valor de P

Fonte: Dados do estudo

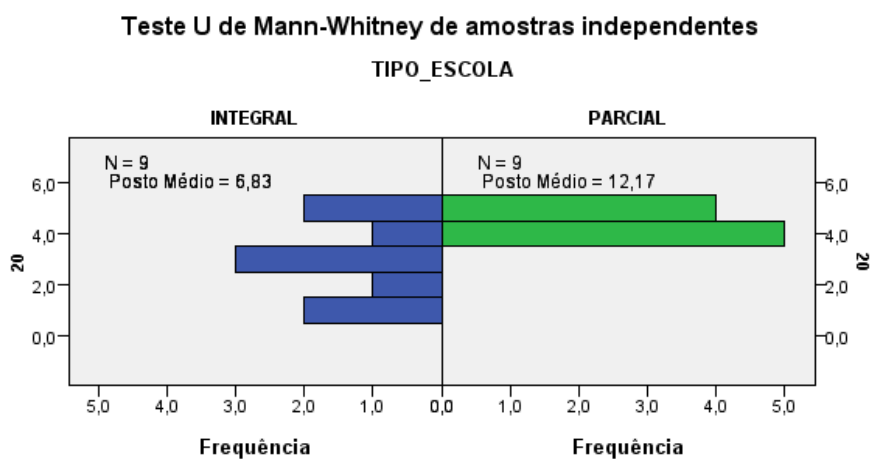
A outra história foi sobre inclusão também. Uma criança com Síndrome de Down cuja família não quer matricula-lo em escola regular. A opção dos estudantes da escola de tempo integral pode ser representada por uma curva normal exata em que houve opção por todos os níveis de modo distribuído, o seja, 3 crianças optaram pelo contra valor, que é representado na não inclusão e 6 crianças a favor da inclusão, mas principalmente por acatar a autoridade. Na escola de tempo parcial, por outro lado, não houve opção pelo contra valor. As escolhas se justificaram pela convenção e pelo valor do respeito em si. Observamos que a escola de tempo integral de fato não tem muitos casos de inclusão, até porque teriam que ter um suporte para as crianças durante o dia todo. Talvez por isso, o valor respeito nessa situação em particular não tenha tido tanta adesão.

Tabela 30 – Inclusão de um aluno com Síndrome de Down

		História 20 – Caderno 6					Total
		C1	C2	P1	P2	P3	
TIPO_ESCOLA	INTEGRAL	2	1	3	1	2	9
	PARCIAL	0	0	0	5	4	9
Total		2	1	3	6	6	18

Fonte: Dados do estudo

Figura 5 - Teste de Mann-Whitney para o Valor Respeito História Síndrome de Down



N total	18
U de Mann-Whitney	64,500
Wilcoxon W	109,500
Estatística do teste	64,500
Erro padrão	10,878
Estatística de Teste Padronizado	2,206
Sig. assintótica (teste bilateral)	,027
Sig exata (teste bilateral)	,031

Valor de P

Fonte: Dados do estudo

Valor Convivência Democrática

78 estudantes responderam a escala de valores avaliando as histórias de convivência democrática. Na Tabela 31 temos a porcentagem de respostas em cada nível de perspectiva social segundo Kohlberg e a opção por valor ou por contravalor.

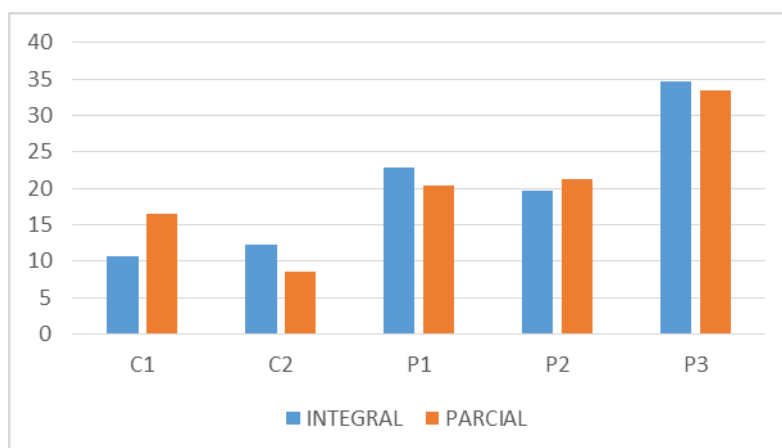
As colunas acinzentadas representam as opções contra-valor nos níveis pré-convencional e convencional

Tabela 31 – Valor Convivência Democrática por tipo de escola e porcentagem em cada nível de resposta

												TOTAL	
		C1		C2		P1		P2		P3			
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
TIPO ESCOLA	INTEGRAL	20	10,6	23	12,2	43	22,9	37	19,7	65	34,6	188,0	100,0
	PARCIAL	60	16,5	31	8,5	74	20,3	77	21,2	122	33,5	364,0	100,0
	Total	80,0	27,1	54,0	20,8	117,0	43,2	114,0	40,8	187,0	68,1	552,0	100,0

Fonte: Dados do estudo

Gráfico 3 – Valor Convivência Democrática por tipo de escola e porcentagem em cada nível de resposta



Fonte: Dados do estudo

Novamente, constatamos a preferência pelo valor justiça (P1, P2 e P3) em contraposição ao contravalor (C1 e C2) e uma preferência pelos modos de tomada de perspectiva num nível moral (P3), especialmente na escola de tempo integral.

Testamos todas as histórias de convivência democrática para verificar se entre os grupos de escola de tempo parcial e integral havia alguma diferença significativa. Não houve significância em nenhuma das diferenças constatadas segundo o teste Mann Whitney.

Valor Solidariedade

78 estudantes responderam a escala de valores avaliando as histórias de solidariedade. Na Tabela 32 temos a porcentagem de respostas em cada nível de perspectiva social segundo Kohlberg e a opção por valor ou por contravalor.

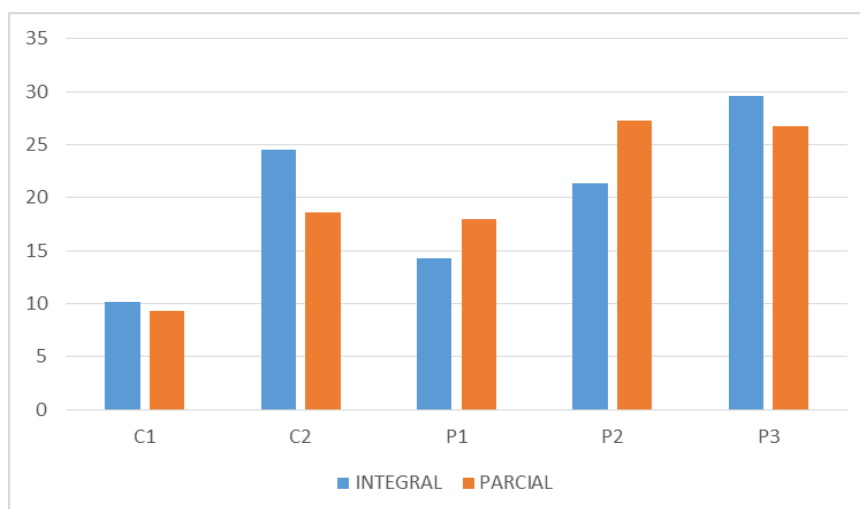
As colunas acinzentadas representam as opções contra-valor nos níveis pré-convencional e convencional

Tabela 32 – Valor Solidariedade por tipo de escola e porcentagem em cada nível de resposta

		C1		C2		P1		P2		P3			
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
TIPO ESCOLA	INTEGRAL	10	10,2	24	24,5	14	14,3	21	21,4	29	29,6	98,0	100,0
	PARCIAL	16	9,3	32	18,6	31	18,0	47	27,3	46	26,7	172,0	100,0
	Total	26,0	19,5	56,0	43,1	45,0	32,3	68,0	48,8	75,0	56,3	270,0	100,0

Fonte: Dados do estudo

Gráfico 4 – Valor Solidariedade por tipo de escola e porcentagem em cada nível de resposta



Fonte: Dados do estudo

Novamente, constatamos a preferência pelo valor justiça (P1, P2 e P3) em contraposição ao contravalor (C1 e C2) e uma preferência pelos modos de tomada de perspectiva num nível moral (P3), especialmente na escola de tempo integral. Aqui há um dado importante que é o alto número de respostas contra o valor solidariedade priorizando a autoridade.

Testamos todas as histórias de solidariedade para verificar se entre os grupos de escola de tempo parcial e integral havia alguma diferença significativa. Não houve significância em nenhuma das diferenças constatadas segundo o teste Mann Whitney.

Adesão a valores em professores e coordenadores

Avaliamos a adesão ou não aos valores justiça, solidariedade, respeito e convivência democrática. Além disso avaliamos o nível de adesão em relação aos estágios kohlberguianos de perspectiva social.

Na escola de tempo parcial obtivemos as respostas de 1 coordenador e dois docentes e na escola de tempo integral, dois coordenadores e três docentes. Em quase a totalidade das respostas obtivemos adesão a todos os valores mencionados. Ocorreram 3 exceções: dois sujeitos optaram por um contra-valor em uma história de justiça e um sujeito optou por contra-valor em outra história de justiça.

A primeira história era sobre história de respeito era sobre dividir as turmas de uma escola de acordo com as notas dos alunos, de modo que as melhores notas fiquem separadas das piores notas e ainda de modo que os professores tenham diferentes exigências com os alunos. As respostas com adesão ao valor justiça são as que se posicionam contra essa divisão uma vez que todos os estudantes deveriam ter direito às

mesmas condições de ensino (igualdade de condições). Os sujeitos que responderam contra esse valor ressaltaram a importância de uma boa avaliação junto à Secretaria da Educação, ou seja, o aspecto convencional seria superior à condição de melhor ensino-aprendizagem para todos.

A outra história foi a respeito de um estudante que solicita permissão para guardar a bicicleta na sala pois não há outro espaço na escola e esse era o meio de transporte que ele tinha disponível. A diretora permite, mas a professora não percebe que a equidade seria superior à igualdade e não dá permissão porque senão outros também teriam o mesmo direito.

Notamos que as duas histórias foram sobre justiça distributiva. Piaget (1932) já apontou que a noção de justiça distributiva é algo mais complexa do que a justiça retributiva. A equidade por sua vez, mais complexa do que a igualdade. Por outro lado, percebemos que a instituição escolar tradicional no Brasil é bastante autoritária e que expressar noções de justiça mais elaboradas, mesmo entre adultos é muito difícil nesse contexto em particular. Comparando os resultados modestos obtidos nesse estudo com uma amostra maior por ocasião da validação do instrumento, percebemos que o mesmo tipo de resultado ocorreu, ou seja, uma prevalência de respostas pro-valor (84%), mas uma porcentagem próxima a 10% de respostas contra-valor.

Quando avaliamos a adesão ao valor justiça na população maior (10.000 sujeitos), notamos que o valor justiça foi o mais “difícil”, por assim dizer, já que 94% dos professores aderiram ao valor em uma perspectiva convencional e 6% em uma perspectiva egocêntrica. Não houve representatividade no nível pós-convencional.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo inicial desta pesquisa empírica foi o de investigar dois ambientes escolares, quais sejam, Escola de Tempo Parcial e Escola de Tempo Integral, analisando quais desses tem maior influência na construção de competências pessoais dos adolescentes, em especial a adesão a valores morais. Foram utilizados como instrumentos o Critério Brasil para levantamento socioeconômico da população pesquisada, o questionário Origin/hs para verificação de assunção de responsabilidades e reflexão dirigida, o questionário de Adesão à Valores e o questionário de Clima Escolar. A utilização de referenciais teóricos como Jean Piaget, Paulo Freire, Helena Singer, Vitor Henrique Paro e Tiago Corbisier Matheus foram imprescindíveis para o embasamento da pesquisa e para as discussões sobre os temas a respeito de desenvolvimento moral, adolescência e escola de tempo integral

A problemática da pesquisa esteve pautada em: será que a Escola de Tempo Integral tem maior influência na construção e adesão de valores morais dos adolescentes do que a Escola de Tempo Parcial em função da permanência de tempo maior e das atividades extras desenvolvidas neste ambiente escolar?

Como hipótese para a pesquisa, acreditamos, inicialmente que a Escola de Tempo Integral apresente melhores resultados comparativos e que seja notada a sua maior influência na adesão aos valores morais dos adolescentes, pois estes passam mais tempo na escola realizando atividades e ao mesmo tempo mantendo diversas relações interpessoais, fatores que podem auxiliar na formação moral dos mesmos. Espera-se que esta diferença também seja percebida com relação, à assunção de responsabilidades e reflexão dirigida bem como no clima escolar do ambiente analisado, assim poderá se afirmar que o fator tempo e as atividades propostas colaboram para que os objetivos do Projeto de Escola de Tempo Integral apresentando pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo sejam atingidos.

Quando analisamos, os dados obtidos pelo questionário ORIGIN/hs (*Questionnaire for assessing opportunities for role-taking and guide reflection in High School Students*) adaptado para Ensino Fundamental II, que mostra as médias dos dois grupos de estudantes em várias dimensões: oportunidades de assunção de responsabilidades e de reflexão dirigida em situações curriculares, semicurriculares, extracurriculares e não curriculares, do ponto de vista dos alunos notamos que as médias são bastante baixas evidenciando baixas oportunidades de assunção de responsabilidade

e de reflexão dirigida. Examinando essa amostra em particular, notamos que as médias de assunção de responsabilidade e de reflexão dirigidas são sempre inferiores na escola de tempo parcial comparadas à escola de tempo integral, mas ressaltamos que na escola de tempo integral os estudantes têm o tempo previsto para atividades extra e semi curriculares e são orientados por professores designados no desenvolvimento dessas atividades. Aplicando o Teste de Mann Whitney para amostras independentes, percebemos diferença com vantagem para a escola de período integral em vários aspectos: assunção de responsabilidade semicurricular (monitoria, atividades ligadas à escolaridade não obrigatórias), assunção de responsabilidade em atividades extracurriculares (grêmio escolar, clube juvenil, atividades esportivas, recreativas, culturais ou sociais na escola), assunção de responsabilidade em atividades não curriculares. Nas atividades a reflexão dirigida foi superior na escola de tempo integral. Na avaliação de estilo, ou seja, uma forma mais autoritária ou mais democrática também mostrou valores diferentes nas duas escolas, com vantagem para a escola de tempo integral que se mostrou mais tendente a um estilo democrático. Do ponto de vista dos professores e coordenadores as oportunidades de assunção de responsabilidade e de reflexão dirigidas oferecidas aos alunos são muito superiores ao que avaliaram os alunos especialmente nas atividades curriculares (RTS e GRS), o que se assemelhou da avaliação dos alunos, foram as médias maiores na escola de tempo integral quando comparadas à escola de tempo parcial, com exceção ao estilo. Os professores e coordenadores da escola de tempo parcial avaliaram o estilo da escola como menos autocrático ao contrário do que a escola de tempo integral, mas quando comparamos os grupos com o Teste de Mann Whitney de comparação de médias, não ocorreu diferença significativa para nenhum dos grupos.

A avaliação do clima escolar sob o ponto de vista dos alunos, observamos que os resultados da escola integral são melhores do que os da escola de tempo parcial, porém, os resultados são sempre na faixa de neutro, com exceção de duas situações: na dimensão intimidação, a escola de tempo parcial obteve o resultado de clima negativo, sugerindo que há várias situações de violência que merecem atenção; a outra situação que difere do neutro é na dimensão infraestrutura em que a escola de tempo integral tem a avaliação de clima positivo. Comparando os grupos com o Teste de Mann Whitney, notamos que somente as dimensões infraestrutura e relações sociais e conflitos na escola, ocorre uma diferença entre os grupos, favorável à escola de tempo integral.

Relacionando os instrumentos Origin/hs e de Clima Escolar, notamos que existem correlações significativas segundo a Correlação de Pearson no que se refere às dimensões da escala de clima escolar.

Na análise da avaliação da Adesão à Valores na perspectiva dos alunos, o que ficou evidenciado é que em todos os resultados a Escola de Tempo Parcial apresentou uma preferência pelos modos de tomada de perspectiva num nível moral (P2), onde representa a ideia de cumprimento das regras em seu sentido estrito, isso foi observado nos valores de justiça, respeito, convivência democrática e solidariedade, isso corrobora a opinião dos alunos no que se refere ao estilo da escola levantado pelo Origin/hs, onde na opinião dos alunos a Escola de Tempo Parcial apresenta um estilo autocrático. Outro ponto que chamou a atenção com relação à Escola de Tempo Parcial, foi o fato de na história sobre Justiça Retributiva, no valor justiça e uma história sobre inclusão de Pessoas com Deficiência, no valor respeito não houve nenhum posicionamento contravalor por parte da Escola de Tempo Parcial. Nestes dois casos a hipótese é que no caso da justiça retributiva a história era referente à participação ou não de alunos em atividades fora da sala, observamos durante a coleta de dados que por várias vezes os alunos estavam no pátio com os professores realizando atividades externas, por isso podemos acreditar que os mesmos possam ter passado por situações semelhantes e tenham resolvido o problema por meio da penalização dos culpados ou pela regra inicialmente combinada ou ainda pelo diálogo. No caso da inclusão, refere-se ao estudante com Síndrome de Down, na escola de tempo parcial, não houve opção pelo contra valor. As escolhas se justificaram pela convenção e pelo valor do respeito em si. A hipótese é que pelo fato da escola ter alunos com deficiência na escola, e que durante o período de aplicação dos questionários, percebemos que há uma relação harmônica entre esses alunos e os demais e em nenhum momento foi percebido qualquer ato de exclusão ou preconceito com os alunos que apresentavam algum tipo de deficiência. Na análise da adesão a valores em professores e coordenadores, em quase a totalidade das respostas obtivemos adesão a todos os valores mencionados, somente com exceções: dois sujeitos optaram por um contra-valor em uma história de justiça e um sujeito optou por contra-valor em outra história de justiça.

Refletindo sobre os dados apresentados, podemos notar que apesar de um tempo maior na escola os resultados entre a Escola de Tempo Integral e Escola de Tempo Parcial não foram tão evidentes nos resultados finais, tanto no que se refere à assunção de papéis, reflexão dirigida, clima escolar e na adesão à valores, hipótese esse levantada neste trabalho de pesquisa. Mas o que chama à atenção foi no fato em que a Escola de Tempo Parcial apresentou resultados positivos com relação à Escola de Tempo Integral no fato de atividades práticas desenvolvidas na escola, no que se refere às atividades

fora de sala de aula, e a inclusão de pessoas com deficiência, fatos esses observados durante a coleta de dados, uma realidade vivida pelos estudantes da Escola de Tempo Parcial. Essa análise reforça o que PIAGET (1994) apresenta, que é inútil pretender transformar o exterior do pensamento da criança quando essa tem em suas necessidades assegurado seu desenvolvimento intelectual normal, logo, o adulto neste caso o professor, deve ser um colaborador, no ponto de vista moral e racional, para que por meio da cooperação possamos garantir o progresso da consciência moral e da inteligência lógica, assim é necessário que realizemos na escola um meio que a experiência individual e a reflexão em comum juntas possam equilibrar-se. Outro fator que podemos associar estas ações educativas práticas com as ideias de PIAGET (1976), está no fato que a adolescência é a idade de integração dos indivíduos em formação no universo adulto que pode ou não coincidir com a puberdade, mas que esta adaptação social decisiva exige, em correlação com o desenvolvimento das operações formais ou proposições que garantam a sua estruturação intelectual, onde os sentimentos relativos a ideias, se acrescentem ao sentimento entre as pessoas e a formação da personalidade, onde será caracterizada pelo papel social e a escala de valores que é atribuído. Conforme PIAGET (1976), estas conclusões não permite uma dedicação a um ensaio de psicologia afetiva, mas é interessante notar que esses sentimentos relativos às ideias e às pessoas, também estão ligados às transformações de comportamento provocadas pela construção das estruturas formais. Assim podemos concluir que não é o fator tempo o diferencial para uma adesão à valores e sim o desenvolvimento de atividades pedagógicas em que o estudante possa ser o protagonista de suas ações, onde essas experiências práticas façam com que ele possa interagir, transformando o meio e ao mesmo tempo sendo transformado.

Neste ponto deve-se repensar as ações e atividades desenvolvidas pela Escola de Tempo Integral, já que mesmo com a presença em dois turnos dos estudantes os resultados no que se refere à assunção de responsabilidades e reflexão dirigida apresentados serem um pouco superior ao da Escola de Tempo Parcial, isso não está proporcionando de maneira significativa uma possibilidade à adesão dos valores morais a esses estudantes. Essa reflexão vale para o clima escolar já que apesar de todo projeto pedagógico da escola ser voltado à utilização dos espaços para desenvolvimento das atividades, conforme demonstrado nos dados coletados em muitos momentos o clima se apresenta neutro, ou seja, em nada difere da Escola de Tempo Parcial.

Apesar dessa aparente semelhança nos resultados entre as duas escolas, no faz crer que o Projeto Escola de Tempo Integral ainda é superior à Escola de Tempo Parcial, pois apesar de todas as limitações verificadas durante a pesquisa os alunos percebem que algo positivo no que se refere com a assunção de responsabilidades e reflexão dirigida, bem como a estrutura da escola pode ser revista tanto no que se refere aos aspectos de infraestrutura e relacionamentos interpessoais, para que a percepção do clima seja também vista de maneira positiva pelos alunos.

Deixamos como sugestão para Escola de Tempo Parcial que verifiquem o que ocorre com relação à dimensão de Intimidação levantada por esta pesquisa, para que possa desenvolver um trabalho pedagógico que tenha como objetivo a melhoria da convivência entre os membros da comunidade escolar, bem como aproveitar melhor os espaços livres da escola com atividades diferenciadas, direcionando ações que permitam a troca de experiências entre todos que frequentam este espaço, pois como levantado na pesquisa, esta troca foi salutar no que se refere ao convívio com alunos com deficiência.

A sugestão para a Escola de Tempo Integral é que façam uma reflexão de suas atividades dentro e fora da sala de aula, para que se tornem de fato ativas e que proporcione aos alunos momentos de trocas de experiências que possam auxiliar na formação moral dos mesmos, e que estas atividades não sejam somente “ocupativas”, ou seja, ocupar o tempo para que preencham às oito horas diárias na escola. Outro aspecto que deve ser revisto é sobre as reais oportunidades dos alunos de assumirem suas responsabilidades e de momentos de reflexão dirigida previsto do projeto de escola de tempo integral que visa a elaboração do projeto de vida do aluno. Vale ressaltar também as experiências de inclusão de alunos com deficiência, pouco percebida pelos alunos, isso talvez pela ausência desses alunos que são comprometidas pela estrutura física do prédio, mas que deve ser motivo de reflexão sobre a pequena quantidade de alunos com deficiência estudando na escola, diferentemente da Escola de Tempo Integral que apresentava em maior número.

Uma sugestão para outros estudos é de que poderia ser feita uma análise maior em atividades extraclasse e em grupo desenvolvidas na escola pelos alunos, bem como acompanhar este processo de inclusão de pessoas com deficiência na escola e como essas ações podem influenciar na adesão dos valores morais desses adolescentes. Desenvolver um trabalho com os professores que estimulem a adotar em suas práticas pedagógicas metodologias que possam valorizar essas trocas de experiências entre os

estudantes em seu dia-a-dia, e analisar também até que ponto o estilo da escola pode auxiliar os estudantes em sua formação moral.

Acreditamos que os resultados apresentados ao longo da pesquisa não sejam um problema dos instrumentos utilizados, mas sim de uma estrutura educacional que em algum momento não está atingindo seu objetivo de uma formação integral do estudante. Assim esse repensar metodológico, curricular e didático se faz necessário para a melhoria do processo de aprendizagem dos adolescentes que frequentam essas escolas públicas. Outro fator importante seria uma orientação aos professores, por meio de uma formação continuada, mas também a orientação na formação inicial, já que muitos profissionais sairão das faculdades e enfrentarão esta realidade, e que serão desafiados a serem agentes transformadores do ambiente escolar. Outro fator importante é o trabalho em equipe entre gestores e professores, para que possam discutir os problemas e encaminhar soluções de maneira conjunta. Também não podemos esquecer do apoio às famílias neste momento de formação dos adolescentes, pois esta parceria é fundamental para que juntos possam auxiliá-los na formação de sua personalidade, escolhendo valores que possam ajudá-lo na convivência em sociedade.

Uma das limitações da pesquisa foi o número restrito de sujeitos participantes da pesquisa. Apesar do empenho do pesquisador em conseguir o maior número de participantes, vários fatores colaboraram para a restrição dessa quantidade, entre elas podemos destacar a falta de interesse dos participantes, a falta de incentivo por falta da escola, o difícil acesso aos entrevistados e a falta de percepção da importância dos resultados para a melhoria da prática educativa da escola, apesar de várias vezes ser colocado que a pesquisa serviria de base para propor ações de melhorias para a proposta pedagógica da escola. Isso pôde ser observado inclusive na postura evasiva dos professores e das direções das escolas em não participarem de maneira efetiva na aplicação dos questionários.

Contudo, acreditamos ter cumprido com os objetivos propostos, mesmo que as hipóteses iniciais não tenham sido comprovadas de maneira explícitas com os resultados da pesquisa, pôde-se perceber que apesar das limitações investir no Projeto de Escola de Tempo Integral é uma opção, pois permite que direção e corpo docente reveja seu papel na formação dos alunos, já que podem por meio de atividades curriculares e extracurriculares ampliar a formação dos adolescentes que frequentam esta modalidade de ensino, extremamente importante, principalmente pelo perfil dos alunos que atendem durante as oito horas diárias de atividades escolares. Esperamos que este estudo possa

servir de base para outros sobre a relação entre Ambiente Escolar e a formação Moral dos Adolescentes, ampliando as discussões aqui iniciadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGATI, M. Schillinger. *Moral judgment competence in Brazil and two German speaking countries* – Annual meeting of the American Education Research Assotiation, 2003
- AGUADO, María José Díaz. *Da violência escolar à cooperação na sala de aula /* Americana: Adonis, 2015
- BATAGLIA, Patrícia Unger Raphael – MENIN, Maria Suzana de Stefano – MORO, Adriano. *Adesão ao valor justiça em crianças e adolescentes* – Est. Aval. Educ., São Paulo, v.24, n.56, p.18-47, set/dez.2013
- BATAGLIA, Patrícia Unger Raphael; KAPPANN, M.M.S.G.; BERNARDO, J.F. A *teoria do Duplo Aspecto da Moralidade: A proposta de Georg Lind*. In Raul Aragão Martins, Luciana A Nogueira da Cruz (Org). *Desenvolvimento Sócio Moral e Condutas de Risco em Adolescentes.*, Campinas: Mercado das Letras, 2015.
- CORTELA, Mário Sérgio. TAILLE, Yves de La. *Nos labirintos da moral /* Campinas: Editora Papyrus, 2005
- DIRETRIZES DO PROGRAMA DE ENSINO INTEGRAL, **Resolução SE Nº 49, de 19-7-2013** / São Paulo: Secretaria da Educação, 2014
- DIRETRIZES DO PROGRAMA DE ENSINO INTEGRAL, **Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012** / São Paulo: Secretaria da Educação, 2014
- DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, **Lei 9.394/1996** / São Paulo: Editora do Brasil, 1998
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia saberes necessários à prática educativa /* Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra Ltda, 2013
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido /* Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra Ltda, 2014
- GANDINI, Raquel C. *Tecnocracia, capitalismo e educação em Anísio Teixeira /* Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S/A, 1980
- LA TAILLE, Y. *Cognição, afeto e moralidade*. Em M. K. Oliveira, D. T. R. Souza & T. C. Rego (Orgs.), *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea* (pp. 135-158). São Paulo: Moderna, 2002
- LAWRENCE, Kohlberg. *Ética e educação moral /* Ângela Maria Brasil Biaggio – São Paulo: Moderna, 2002

- MACEDO, Rosa Maria Stefanini. ***Os Pensadores Piaget*** / São Paulo: Abril Cultural, 1978
- MATHEUS, Tiago Corbisier. ***Adolescência clínica psicanalítica*** / São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010
- MEC/SEF, Secretaria de Educação Fundamental. ***Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética*** – Brasília: MEC/SEF, 1997
- MONTOYA, Adrian Oscar Dongo. SHIMIZU, Alessandra de Moraes. MARÇAL, Vicente Eduardo Ribeiro. MOURA, Josana Ferreira Bassi. ***Jean Piaget no século XXI escritos de epistemologia e psicologia genéticas*** / Marília: UNESP Cultura Acadêmica Editora, 2011
- PAGNI, Pedro Angelo. ***Do Manifesto de 1932 à construção de um saber pedagógico ensaiando um diálogo entre Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira*** / Ijuí: Editora Unijuí, 2000
- PARO, Vitor Henrique Paro...[et al.]. ***Escola de tempo integral desafio para o ensino público*** / São Paulo: Cortez Editora, 1988
- PERRENOUD, Philippe. ***Desenvolver competências ou ensinar, saberes? A escola que prepara para a vida*** / Philippe Perrenoud; tradução: Laura Solange Pereira; revisão técnica: Maria da Graça Souza Horn, Heloisa Schaan Solassi. Porto Alegre: Penso, 2013.
- PIAGET, Jean. INHELDER, Bärbel. ***Da lógica da criança à lógica do adolescente*** / Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil Ltda, 2009
- PIAGET, Jean. ***O juízo moral na criança*** / Jean Piaget (tradução: Elzon Lenardon). São Paulo: Summus, 1994
- PIAGET, Jean. ***O nascimento da inteligência na criança*** / Rio de Janeiro: Zahar, 1970
- PIAGET, Jean. ***Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança*** / Jean Piaget. Rio de Janeiro: Walk Editora, 2014
- PUIG, Josep Maria. ***A construção da personalidade moral*** / São Paulo: Editora Ática, 1998

- SENAI, **De Homens e Máquinas: Roberto Mange e a formação Profissional** / Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. Departamento Regional de São Paulo; prefácio à primeira edição Paulo Ernesto Tolle. – São Paulo: SENAI-SP Editora, 2012
- SINGER, Helena. ***República de Crianças sobre experiências escolares de resistência*** / Campinas: Mercado das Letras, 2010
- TARDELI, Denise D'Aurea. ***Solidariedade e Projeto de Vida a construção da personalidade moral do adolescente*** / Campinas: Mercado de Letras Edições e Livraria Ltda, 2011
- TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. ***Virtudes e educação: o desafio da modernidade*** / Campinas: Mercado das Letras, 2007
- TOGNETTA, L.R.P; Vinha, T.P. . ***Quando a escola é democrática: um olhar sobre a prática das assembleias na escola.*** Campinas-SP: Mercado de letras, 2007.
- TOGNETRA, LRP.; Vicentin, V.F.; ***Esses adolescentes de hoje: O desafio de educar moralmente para que a convivência na escola seja um valor.*** Volume 1, Americana SP, Adonis, 2014.
- YIN, Robert K. ***Estudo de caso planejamento e métodos*** / Porto Alegre: Bookman, 2001

CONSULTAS BIBLIOGRÁFICAS

A trajetória da escola em tempo integral no Brasil: Revisão Histórica

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira
Universidade de Passo Fundo / UPF, 2008

Anísio Teixeira e a educação integral

CAVALIERE, Ana Maria
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro-RJ, Brasil
Artigo, 2009

Educação em tempo integral: segredo de qualidade

CLEMENTE, Cintia
Revista de Educação do Cogeime Ano 15 - n . 28 – junho / 2006

Escola de Período Integral: Reflexões acerca de um diálogo em construção entre alunos, família e professores

ARAUJO, Priscila Mara de – UNICEP, PETRENAS, Rita de Cássia – UNICEP, RIPA, Roselaine – UFSCar, 2006

Escola de Tempo Integral: resultados do projeto na proficiência dos alunos do Ensino Fundamental das escolas públicas da rede estadual de Minas Gerais

SOARES, Tufi Machado., RIANI, Juliana de Lucena Ruas de., NÓBREGA, Mariana Calife., SILVA, Neimar Fernandes da., Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.22, n. 82, p. 111-130, jan./mar. 2014

O Projeto Escola de Tempo Integral: currículo e práticas. Análise de seus desafios e possibilidades

ALMEIDA, Verônica Cristina de Almeida e FIGUEIREDO, Silva de Barros
PUC MG 2011

Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral

GONÇALVES, Antonio Sérgio
Artigo publicado no “Cadernos Cenpec” n.º 2 – Educação Integral – 2006

Student Perceptions of School Climate: Disaggregated by Gender, Grade Level, and Subject Area

CLARK, Win M, A Doctoral Thesis Presented to the Faculty of the College of Education – UNIVERSITY OF HOUSTON
2012

Um estudo sobre a relação entre o julgamento moral do professor e o ambiente escolar por ele proporcionado

LUKJANENKO, Maria de Fátima Silveira Polesi – Dissertação Mestrado - Campinas: UNICAMP
1995

Desenvolvimento Moral: De Piaget a Kohlberg

Lucila Diehl Tolaine Fini - Departamento de Psicologia da FaCULdade de Educação, UNICAMP. 58 Perspectiva; Florianópolis, 9(16):58-78, 1991

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estamos realizando uma pesquisa em sua escola, intitulada “AMBIENTE ESCOLAR E VALORES: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E A ESCOLA DE TEMPO PARCIAL NO ENSINO FUNDAMENTAL II” e gostaríamos que participasse da mesma. O(s) objetivo(s) desta é verificar como o ambiente escolar pode em suas relações cotidianas e a interação entre seus membros colaborar para formação das competências pessoais dos jovens e adolescentes do Ensino Fundamental II. Participar desta pesquisa é uma opção e no caso de não aceitar participar ou desistir em qualquer fase da pesquisa fica assegurado que não haverá perda de qualquer benefício **no tratamento que estiver fazendo** (opcional caso se trate de atendimento clínico) nesta universidade.

Caso aceite participar deste projeto de pesquisa gostaríamos que soubessem que:

- A) O aluno participante responderá a 03 questionários (Origin/efII, Adesão de Valores e Clima Escolar) com duração prevista de 1h cada instrumento.
- B) Há plena garantia de sigilo sobre os dados do participante e a instituição não serão revelados em momento algum. Os resultados serão publicados em forma de artigos considerando dados agrupados.

Eu, _____ portador do RG _____ responsável pelo(a) participante _____ autorizo a participar da pesquisa intitulada “AMBIENTE ESCOLAR E VALORES: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E A ESCOLA DE TEMPO PARCIAL NO ENSINO FUNDAMENTAL II” a ser realizada na E E Profa. “Emico Matsumoto” e E E Profa. “Maria Cecília Ferraz de Freitas”. Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento sem que ocorram quaisquer prejuízos físicos, mentais ou no acompanhamento deste serviço. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Assinatura do responsável: _____

Data: ____/____/____

Certos de poder contar com sua autorização, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos:

Patrícia Unger Raphael Bataglia – ORIENTADORA RESPONSÁVEL PELA PESQUISA (Depto de Psicologia de Educação) – Telefone:

Emerson da Silva dos Santos – DISCENTE GRADUANDO do Curso de Processos Educativos e Desenvolvimento Humano – Telefone:

APÊNDICE B – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estamos realizando uma pesquisa em sua escola, intitulada “AMBIENTE ESCOLAR E VALORES: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E A ESCOLA DE TEMPO PARCIAL NO ENSINO FUNDAMENTAL II” e gostaríamos que participasse da mesma. O(s) objetivo(s) desta é verificar como o ambiente escolar pode em suas relações cotidianas e a interação entre seus membros colaborar para formação das competências pessoais dos jovens e adolescentes do Ensino Fundamental II. Participar desta pesquisa é uma opção e no caso de não aceitar participar ou desistir em qualquer fase da pesquisa fica assegurado que não haverá perda de qualquer benefício **no tratamento que estiver fazendo** (opcional caso se trate de atendimento clínico) nesta universidade.

Caso aceite participar deste projeto de pesquisa gostaríamos que soubessem que:

- A) Você vai responder a 03 questionários (Origin/efII, Adesão de Valores e Clima Escolar) com duração prevista de 1h cada instrumento.
- B) Há plena garantia de sigilo sobre os dados e seu nome e a instituição não serão revelados em momento algum. Os resultados serão publicados em forma de artigos considerando dados agrupados.

Eu, _____ portador do RG _____ declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento sem que ocorram quaisquer prejuízos físicos, mentais ou no acompanhamento deste serviço. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Assinatura do participante: _____

Ciente,

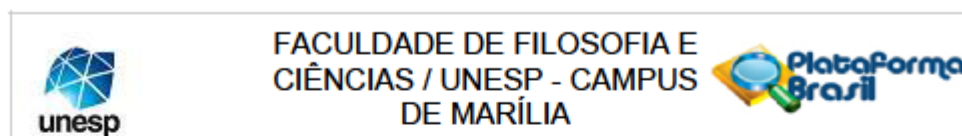
Data: ____/____/____

Certos de poder contar com sua autorização, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos:

Patrícia Unger Raphael Bataglia – ORIENTADORA RESPONSÁVEL PELA PESQUISA (Depto de Psicologia de Educação) – Telefone:

Emerson da Silva dos Santos – DISCENTE GRADUANDO do Curso de Processos Educativos e Desenvolvimento Humano – Telefone:

ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AMBIENTE ESCOLAR E VALORES:

Um estudo comparativo entre a Escola de Tempo Integral e a Escola de Tempo Parcial no Ensino Fundamental II

Pesquisador: Emerson da Silva dos Santos

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 50207515.9.0000.5406

Instituição Proponente: Faculdade de Filosofia e Ciências/ UNESP - Campus de Marília

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.299.835

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa de Emerson da Silva Santos intitulado "AMBIENTE ESCOLAR E VALORES:

Um estudo comparativo entre a Escola de Tempo Integral e a Escola de Tempo Parcial no Ensino Fundamental II" busca estabelecer relações entre o tipo de escola (integral ou parcial) e o desenvolvimento de valores morais em adolescentes, utilizando-se do referencial teórico piagetiano.

Objetivo da Pesquisa:

A pesquisa tem como objetivo geral "verificar a influência do ambiente escolar na construção dos valores morais" de adolescentes em escolas de tempo integral e parcial do Ensino Fundamental II na cidade de Marília.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Não há riscos aparentes no desenvolvimento da pesquisa. Conforme o autor, a pesquisa pode "contribuir em produções na área de Psicologia de Educação, para a reflexão a respeito das relações do ambiente escolar na formação de competências pessoais dos estudantes".

Endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 737
Bairro: Campus Universitário
UF: SP **Município:** MARILIA
Telefone: (14)3402-1346

CEP: 17.525-900

E-mail: cep@marilia.unesp.br